Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

Opt prelegeri, ţinute între 12 iunie şi 19 iunie 1921
în Stuttgart, pentru cadrele didactice ale Şcolii Libere Waldorf

Traducere după:
Rudolf Steiner
Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis
Editura Rudolf Steiner, Dornach/Elveţia, 1983
GA 302

Traducători: Delia Popescu
Lector: Adriana Onofrei

©2005 Editura TRIADE, Cluj-Napoca
ISBN 973-8313-83-X

EDITURA TRIADE
Str. Cetăţii Nr. 9
400166 Cluj Napoca

Tel/Fax: 021.240.13.17
Mobil: 0740.216.020; 0745.086.007
edituratriade@yahoo.com

Despre publicarea conferinţelor lui Rudolf Steiner

Ansamblul operelor lui Rudolf Steiner (1861 – 1925) se împarte în trei mari secţiuni: lucrări scrise – conferinţe – opere de artă (vezi privirea generală de la sfârşitul volumului).

Între anii 1900 şi 1924, Rudolf Steiner a ţinut numeroase conferinţe şi cursuri, atât publice cât şi pentru membrii Societăţii Teosofice, mai târziu, ai Societăţii Antroposofice. Iniţial, el nu voia ca aceste conferinţe, prezentate întotdeauna liber, să fie fixate în scris, ele fiind concepute "drept comunicări orale, nedestinate tipăririi". Dar când textele acestor conferinţe au început să fie răspândite sub diverse forme incomplete şi cu greşeli, fiind redactate de unii dintre auditorii săi, el sa simţit răspunzător să pună în ordine aceste notiţe. I-a încredinţat această sarcină Mariei Steiner von Sivers. Ei îi revenea alegerea stenografilor, revizuirea textelor şi corectarea lor în vederea editării. Deoarece, din lipsă de timp, Rudolf Steiner nu a putut să corecteze el însuşi textele decât întrun număr foarte mic de cazuri, trebuie să se ţină seama de rezerva sa faţă de toate conferinţele tipărite în acest fel: "Trebuie totuşi să se ţină seama de faptul că în stenogramele nerevizuite de mine există greşeli".

În lucrarea autobiografică ***Cursul vieţii mele*** (capitolul 35), el face referiri la raportul dintre conferinţele pentru membri, care la început nu au fost accesibile decât sub formă de manuscrise tipărite având un caracter particular, şi scrierile sale cu caracter public. Pasajul respectiv este redat la sfârşitul acestui volum. Ceea ce este spus acolo este valabil, şi pentru cursurile referitoare le diferite domenii particulare, cursuri care se adresau unui număr mic de participanţi, familiarizaţi cu bazele ştiinţei spirituale.

După moartea Mariei Steiner (1867-1948) sa început, conform îndrumărilor date de ea, editarea Operelor Complete ale lui Rudolf Steiner. Prezentul volum face parte din această ediţie. Informaţii mai precise referitoare la documentele care stau la baza textului de faţă se găsesc, atât cât este necesar, la începutul capitolului "Note".

CUPRINS

Conţinutul amănunţit al conferinţelor indicat pe larg la pagina 201

PRIMA PRELEGERE — *Stuttgart, 12 iunie 1921* — Cum devin cele elaborate în cursul predării posesiune remanentă? Amintirea. Sentimentele, umorul, aşteptarea, ş.a.m.d. ca ajutoare ale amintirii. Învăţământul contemplativ şi activitatea proprie. Şcoala ca organism unitar. Abordarea

elementului corporal şi al celui spiritual. Efectul igienic al predării.

A DOUA PRELEGERE — *Stuttgart, 13 iunie 1921* — Reprezentare, judecată, concluzie; legătura lor cu capul, braţele, picioarele şi labele picioarelor; cu trupul eteric, trupul astral şi Eul. Capul şi membrele; legătura lor cu Cosmosul şi cu Pământul. Ereditatea. legătura dintre corporal-fizic şi sufletesc-spiritual. Copii "cosmici" şi copii "tereştri". Predarea istoriei. Obiectivitate. Gimnastica. Despre pregătirea profesorului.

A TREIA PRELEGERE — *Stuttgart, 14 iunie 1921* — Adaptarea predării la viaţa copilului. Efectul asupra elementelor componente ale fiinţei în stare de veghe şi în somn. Euritmie. Muzică. Fizică. Istorie. Acordarea materiilor între ele. Configurarea orelor de predare ţinând cont de tripartiţia omului. Activităţi de îndemânare practică şi capacitatea de a judeca. Concepţia spaţială în predarea geografiei. Abordarea elementului temporal în istorie. Prin neluarea în considerare a celor ce se petrec în timpul somnului, se educă automate.

A PATRA PRELEGERE — *Stuttgart, 15 iunie 1921* — Şcoala ca organism. Dependenţa elementului trupesc-fizic de spiritual-sufletesc. Activitatea corporală – activitate de reprezentare. Scrisul, cititul, ascultarea de povestiri. Elementul trupesc este deosebit de solicitat în cazul activităţilor cognitiv-corporale. Depunerea de sare. Efectul interesului şi al plictiselii. Prin euritmie şi cântec, elementul spiritual este eliberat în membre. Copii cu fantezie bogată şi copii cu fantezie săracă. Educaţia, intervenţie în libertatea omului. Despre învăţarea pe de rost. Predarea lucrului manual.

A CINCEA PRELEGERE — *Stuttgart, 16 iunie 1921* — Răscrucea de la paisprezece, cincisprezece ani. Lupta pentru ajungerea la un raport cu fizicul. Diferenţierea elementelor fiinţiale componente la băieţi şi la fete. Manifestarea lor în exterior. Erotismul. Sentimentul frumuseţii. Amplificarea sentimentului religios-moral. Modul diferit de abordare a băieţilor şi fetelor la vârsta pubertăţii. Sentimentul ruşinii. Umorul. Idealurile. Învăţământul să ducă la înţelegerea vieţii. Planul de învăţământ pentru clasa a zecea.

A ŞASEA PRELEGERE — *Stuttgart, 17 iunie 1921* — Educarea copiilor aflaţi la vârsta pubertăţii necesită o întemeiere mai profundă şi o înţelegere extinsă asupra lumii din partea profesorului. Caracteristica unor curente pedagogice contemporane. Interesul pentru curentul prezentului ca premisă pentru educarea copiilor de paisprezece, cincisprezece ani. Mişcarea de tineret. Relaţia şi înţelegerea diferitelor vârste la greci. Eşecul ştiinţelor naturii în a furniza o imagine a omului şi a lumii. Motivul pentru care nu comunicăm cu tinerii. Cele patru elemente la greci.

A ŞAPTEA PRELEGERE — *Stuttgart, 18 iunie 1921* — Raportul dintre oamenii de diferite vârste. Prin neobservarea subtilităţilor se formează prăpăstii între oameni. Exemplu al unei cunoaşteri a naturii care cuprinde viul în plante, animal, om şi Cosmos. Pătrunderea spiritual-ştiinţifică a vieţii de sentiment şi de simţire ca punte pentru înţelegerea tinerilor de paisprezece, cincisprezece ani.

A OPTA PRELEGERE — *Stuttgart, 19 iunie 1921* — Tendinţa spre idealuri la vârsta de paisprezece, cincisprezece ani. Autoritatea aleasă de copil. Formarea de judecăţi. Despre albumină. Ştiinţa modernă şi esenţa şcolilor de învăţământ superior. Procesul de imitare la copil, continuare a activităţii prenatale. Dezvoltarea simţului pentru adevăr. Vârsta de nouă ani. Dezvoltarea simţului pentru frumos. Iubire şi datorie. Transformarea relaţiei de autoritate. Cuvinte de încheiere. Meditaţie pentru profesori.

Indicaţii

Rudolf Steiner – despre stenogramele conferinţelor sale

Ediţia operelor complete ale lui Rudolf Steiner

Acasă Index GA Lucrări Online Următoarea

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

PRIMA PRELEGERE

Stuttgart, 12 iunie 1921

Dragii mei prieteni, am parcurs deja aproape doi ani de şcoală Waldorf şi dorim să discutăm din nou unele aspecte de ordin pedagogico-didactic, ţinând cont îndeosebi şi de faptul că, o dată cu începutul următorului an şcolar, urmează să extindem şcoala Waldorf [Nota 1] cu o clasă foarte importantă. Cu aceasta doresc însă să încep de fapt abia mâine. Ora de astăzi vreau să o folosesc pentru a discuta cu dumneavoastră câteva aspecte care reprezintă într-o anumită măsură un fel de rezultat al activităţii noastre de doi ani; un rezultat în măsura în care, din această activitate, pot rezulta tot felul de puncte de vedere care ar putea deveni utile pentru munca noastră ulterioară.

Sper că nu veţi înţelege greşit ceea ce voi spune astăzi dacă fac din capul locului nişte observaţii, şi anume: că şcoala noastră Waldorf, în cei doi ani de activitate a sa, prezintă, conform observaţiilor mele, un progres important; că metoda şi munca metodică în cadrul procesului de învăţământ şi al procesului educativ se evidenţiază deja de pe acum în aşa fel încât putem să spunem că dragii noştri profesori s-au integrat avansând în mod progresist în misiunile şi munca lor şi s-au contopit într-un mod deosebit, pozitiv, cu ţelurile propuse. Însă noi trebuie să ne concentrăm atenţia totuşi precis asupra unor aspecte individuale, ce pot să ofere bazele necesare unei bune dezvoltări şi în continuare. Eu cred că dacă veţi cuprinde cu o privire de ansamblu procesul de învăţământ şi dacă lăsaţi să va treacă prin suflet rezultatele educaţiei pe care ni le-am propus drept scop, veţi avea cu toţii mai întâi următorul simţământ: a fost lucrat asupra copiilor şi această muncă ne-a făcut pe noi înşine să putem utiliza mai bine această metodă. Însă poate că vom simţi totuşi, în mod dureros, absenţa unui aspect: poate că ne este mai uşor să aducem materia de învăţământ înspre copii, să-i apropiem pe moment de o anumită înţelegere a ceea ce dorim să le prezentam, numai că încă nu s-a obţinut tot ceea ce conduce la o "posesiune" remanentă a ceea ce i-am prezentat copilului, a ceea ce l-am învăţat pe copil, şi anume la o astfel de "posesiune remanentă" încât lucrurile să se fi contopit cu întreaga făptură a copilului, astfel încât ele să fie luate în viaţă aşa după cum, de multe ori, v-am spus cu anumite ocazii festive [Nota 2].

Noi trebuie să predăm în aşa fel încât procesul nostru de învăţământ să fie unul viu, ceea ce înseamnă că nu trebuie să ne îngrijim numai ca elevii să preia anumite imagini, anumite simţiri, anumite dexterităţi, ci că, în funcţie de aptitudinile înnăscute ale fiecăruia şi de modul în care au fost dezvoltate acestea, să ia cu sine în această viaţă ceva viu. Exact la fel cum la făptura vie, atâta vreme cât se află în creştere, elementele constitutive ale trupului devin mai mari, mai complicate, se dezvoltă, tot aşa nu trebuie să-i oferim copilului imagini gata prefabricate, aptitudini şi dexterităţi gata concepute, ci acestea trebuie să fie în aşa fel încât să poarte în ele posibilitatea creşterii. Dacă îl învăţăm ceva pe copil, atunci trebuie să avem grijă ca ceea ce l-am învăţat să nu rămână aşa cum l-am învăţat, ci să crească împreună cu copilul, să devină altceva pe parcursul dezvoltării şi ca omul să mai aibă încă şi la vârsta de treizeci sau patruzeci de ani, într-o anumită măsură, ceea ce a învăţat la vârsta de opt ani; ca această învăţătură să fi crescut împreună cu el tot aşa cum au crescut cu el organele sale complicate, respectiv s-au redus la timpul corespunzător o dată cu dezvoltarea lor şi aşa mai departe. Prin urmare, noi trebuie să aducem înspre copil, să sădim în interiorul său, în mod permanent, elemente capabile să trăiască, da, am putea spune chiar şi care sunt capabile să moară. Pentru aceasta este necesar ca un copil să păstreze în general ca proprietate a sa ceea ce îl învăţăm noi. În noi ia naştere, tocmai din practica noastră de cadre didactice, o întrebare arzătoare: Cum vom reuşi mai bine să transformăm toate acestea într-o "proprietate remanentă", răspunsul la aceasta întrebare rezultă de fapt din cu totul alte premise decât credem în mod obişnuit.

Dragii mei prieteni, ceea ce ne trebuie în mod deosebit este să ne dăm din ce în ce mai mult silinţa să pătrundem cu adevărat în natura umană, prin urmare să pătrundem în calitate de cadre didactice în natura copilului, în întreaga făptură, pe calea spirituală, sufletească şi trupească, pentru a ne crea din ce în ce mai multă conştienţă în legătură cu ce se petrece cu adevărat în om. Atunci vom căpăta şi o înţelegere corectă despre ceea ce se petrece în realitate cu copilul când îi arătăm ceva şi învăţăm să lucrăm în modul corespunzător conform acestei noţiuni. Şi astfel dorim să folosim ora de astăzi în mod preferenţial pentru a obţine, într-o anumită măsură, o privire de ansamblu referitoare la procesul de învăţământ şi la cel educativ.

În acest sens doresc să atrag mai întâi atenţia asupra unui aspect: există, după cum se ştie, o multitudine de păreri, de imagini eronate referitoare la natura umană. Şi tocmai multe cadre didactice au următoarea părere: noi le transmitem copiilor ceva, fie că o facem prin intermediul analizei sau al povestirii, sau prin aceea că procedăm în aşa fel încât să fie prelucrat prin conlucrare, prin participare activă; noi îi prezentăm astfel copilului anumite dexterităţi, imagini, simţăminte şi atunci copilul le păstrează ca atare. Însă lucrurile nu se petrec astfel. Să pornim, de exemplu, de la faptul că îi prezentăm copilului anumite imagini (din istorie, din istoria literaturii sau din aritmetică, din geografie, indiferent ce ar fi) şi că ne bazăm pe faptul că el va şi păstra aceste imagini, prin urmare că le transformă în proprietatea sa sufletească lăuntrică. De obicei ne închipuim că se întâmplă în felul următor: noi prezentăm noţiuni care îi sunt predate copilului, acestea se deplasează undeva, în regiunile inferioare ale vieţii sufleteşti, în inconştient sau în subconştient; acolo ele se stabilesc într-un mod oarecare şi apoi, dacă este necesar, sunt readuse la suprafaţă şi aceasta ar fi memoria. Însă lucrurile nu stau chiar aşa; de exemplu, o imagine pe care i o prezentăm copilului, pe care copilul şi-o prelucrează cu ajutorul nostru, poate că nu se menţine – în forma în care trăieşte când lucrăm cu copilul, atunci când copilul nu trăieşte în imagine, şi poate chiar imediat după aceea – deci poate că nici nu mai este prezentă imediat după aceea în copil sub forma unei imagini identice cu cea anterioară. Nici nu poate fi vorba ca un concept să plutească în subconştient sub aceeaşi formă şi apoi să fie scos la suprafaţă de acolo conform legilor memoriei. Nu este câtuşi de puţin aşa. Imaginea pe care am prelucrat-o împreună cu copilul nu este nicăieri de găsit când copilul nu se gândeşte la ea. Prin urmare, această imagine nu pluteşte pe undeva, ea nu este existentă în sine. Ceea ce se petrece atunci când copilul dezvoltă din nou o astfel de imagine cu ajutorul memoriei este cu totul altceva decât se consideră de obicei, şi anume că imaginea ar fi extrasă din subconştient.

Putem nu numai să comparăm foarte bine amintirea cu perceperea ci, într-o anumită măsură, putem chiar să le privim ca formând o unitate.

Atunci când percepem, prin urmare atunci când dirijăm şi activitatea sufletească a copilului asupra unui obiect exterior oarecare şi prelucrăm împreună cu el o anumită imagine, atunci aceasta este în esenţă o acţiune independentă a copilului. Copilul îşi prelucrează această imagine; iar noi vorbim despre percepţie. Când copilul îşi aminteşte ceva, atunci acesta este acelaşi proces, numai că este orientat înspre interior; se petrece ceva în interior. Şi ceea ce se petrece în interior se prelucrează dinspre interior către exterior, într un mod identic felului cum este prelucrată percepţia dinspre exterior către interior. Ceea ce continuă să trăiască în interiorul omului, atunci când o imagine nu mai este prezentă în sensul corespunzător unei imagini, reprezintă procese interioare foarte, foarte complicate şi va fi deosebit de dificil să se prezinte cu adevărat, într-un caz individual, acest proces ce se desfăşoară în interiorul omului când o imagine tocmai încetează a mai fi prezentă, şi se pregăteşte apoi să se unească cu omul pentru ca, mai târziu, să reapară în amintire; ceea ce înseamnă să pregătească acel proces care constă în aceea că se percepe din nou ceva ce se petrece în interior. În cazul amintirii, se percepe ceva dinspre interior, exact aşa cum s-ar percepe ceva din exterior. Nici nu este de fapt necesar să se cunoască şi să se descrie ceea ce se petrece atunci în interiorul omului, ci este necesar altceva: Dacă privim asupra a ceea ce este remanent din viaţa de reprezentare, care reapare apoi sub formă de amintire, atunci suma proceselor care conduc către acea amintire este de fapt prezentă în aceeaşi zonă sufletească a omului, în care este prezentă şi viaţa sentimentelor sale. Viaţa sa de sentimente, cu bucuria sa, cu durerea sa, cu plăcerea şi neplăcerea sa, cu tensiunea şi relaxarea şi aşa mai departe, această viaţa de sentiment este aceea care este de fapt purtătorul a ceea ce este remanent din imagine şi din care se readuce amintirea. Reprezentarea noastră se transformă în fond în fluctuaţii de sentiment, şi aceste fluctuaţii sunt ceea ce percepem noi atunci şi care conduc la amintire.

Este important să se cunoască acest aspect, pentru că, în cadrul activităţii pe care o desfăşurăm în domeniul pedagogiei şi al didacticii, trebuie să ţinem cont cu precădere de acest aspect. Dacă îi prezentăm copilului – aşa cum se crede în zilele noastre într-o pedagogie complet eronată – mereu numai păreri, concepţii, puncte de vedere, şi avem grijă ca el să privească totul cu atenţie, dar numai şi numai să privească, atunci copilul are la îndemână numai foarte puţine elemente ajutătoare pentru amintire. Dimpotrivă, copilul are la dispoziţie foarte multe elemente ajutătoare pentru amintire dacă încercăm, cu un anumit temperament lăuntric, într-un mod temperamental, să însoţim procesul de învăţământ cu aspecte şi elemente legate de sentimente; dacă, cu alte cuvinte, abordăm învăţământul în aşa fel încât să-l "împănăm" mereu cu posibilitatea ca, prin predare, copilul să ajungă la un uşor zâmbet lăuntric, plin de umor, care să nu iasă totuşi complet la suprafaţă, faţă de una sau alta dintre problemele dezbătute, sau să ajungă şi la o anumită amărăciune sau tristeţe; dacă, prin urmare, încercăm să nu rămânem niciodată numai la aspectul pur intelectual, ci căutam să trecem la fenomene însoţitoare ale procesului de învăţământ, de sorginte sentimentală. Acest aspect este de o deosebită importanţă, cu toate că, pentru cadrul didactic, este într-o anumită măsură neplăcut şi incomod, căci el trebuie să aibă cerinţe mai mari faţă de propria sa prezenţă de spirit, dacă doreşte să-i antreneze pe copii să însoţească cu sentimentele lor lucrurile ce le sunt prezentate, spre deosebire de cazul în care el prezintă materia pur şi simplu povestind sau atrăgând atenţia asupra unui punct de vedere. Nu este nevoie ca reacţiile afective să fie legate în sens pedant exact de acel subiect care tocmai se tratează. Traseul urmat de gânduri sau calea urmată de sentimente pot fi extinse, pot fi întinse poate chiar şi spre lucruri secundare, însă trebuie încercat ca, în timp ce i se predă, copilul să aibă mereu reacţii afective, să i fie implicat sentimentul.

Astfel de reacţii afective sunt elemente ajutătoare importante pentru memorie. Şi este tocmai aspectul pe care într adevăr nu dorim să l scăpăm din vedere. Noi ar trebui, de exemplu, chiar şi în cadrul învăţământului de fizică, în cadrul învăţământului de geometrie, prin urmare chiar şi în cazul celui mai arid învăţământ, ar trebui să încercăm să aducem o oarecare mişcare în viaţa de sentiment a copilului. Ar trebui să distragem atenţia de la ceea ce tocmai avem în şirul gândurilor către ceva ce se află în imediata apropiere – prin urmare, vreau să spun, prin aceea că ne legăm de unul sau altul dintre copii, prin aceea că îi imputăm unuia sau altuia dintre copii ceva… "dacă faci asta şi ţi se întâmplă ceva"… ceva ce întotdeauna se află într-o legătură mai mult sau mai puţin apropiată de şirul de gânduri – şi să amestecăm astfel în cadrul procesului de învăţământ elemente ale sentimentelor, ale simţămintelor, prin urmare ceea ce creează la copil tensiuni, creează aşteptări şi relaxări, care trebuie să intervină atunci când vrem să aducem copilul către ceva.

Nu subapreciaţi în cadrul procesului de învăţământ efectul necunoscutului, sau a ceea ce se cunoaşte numai pe jumătate. Acest efect al necunoscutului, sau a ceea ce se cunoaşte numai pe jumătate asupra simţirii, are o însemnătate deosebit de mare. Dacă îi predaţi acum unui copil o lecţie şi îi prezentaţi, îi daţi tot felul de cunoştinţe, iar la sfârşit spuneţi: mâine va urma ceva sau altceva – copilul nu trebuie să înţeleagă nimic din ceea ce îi spuneţi acum, ci trebuie numai să existe o aşteptare a ceva necunoscut, o aşteptare care este în aşa fel prezentată, încât să lase în urma ei ceva care să-l facă pe copil să fie curios faţă de ceea ce va urma mâine. Să spunem, de exemplu, că i-am predat copilului cunoştinţe legate de pătrat şi că pătratul a fost predat înaintea triunghiului; acum copilul încă nu ştie nimic despre triunghi, însă eu spun: mâine vom trece la triunghi – copilul nu ştie nimic despre triunghi, pentru el este ceva necunoscut. Însă tocmai ca element necunoscut, tocmai faptul că acest necunoscut – prin aceea că este necunoscut – generează o anumită tensiune, copilul trăieşte din plin aşteptarea plină de curiozitate a orei următoare, iar acesta este un aspect care are un efect deosebit de important asupra întregului proces de învăţământ. Ar trebui să utilizăm din plin necunoscutul şi ceea ce se cunoaşte numai pe jumătate, tocmai pentru a face să-i vină mai uşor copilului să cuprindă un element sau altul într-o unitate. Este realmente important să nu scăpăm din vedere astfel de lucruri. Dacă ne obişnuim din ce în ce mai mult să ne integrăm în astfel de lucruri, atunci, în primul rând, legăm procesul educaţional cu procesul de învăţământ într-un mod cu totul şi cu totul elementar, şi apoi generăm în noi înşine necesitatea de a cunoaşte natura umană şi natura copilului din ce în ce mai mult şi cu mai multă precizie. Şi, prin aceea că ne gândim cu multă atenţie, pornind de la cunoaşterea noastră antroposofică, la această natură umană, la această înţelepciune umană, ni se deschid atunci anumite aspecte care se transformă în dexteritate de cadru didactic. – Acest aspect ar fi de o însemnătate deosebită, dacă ar fi cultivată în continuare – ceea ce este mai puţin în cazul nostru – această însuşire a ceea ce se predă ca pe o proprietate cu adevărat personală fiecărui copil în parte.

Învăţământul se descompune – dacă exercităm presiuni asupra conceptelor – în principal în două elemente constitutive, care, în orice caz, vor avea întotdeauna o anumită influenţă unul asupra celuilalt: în prima parte, unde îl învăţăm ceva pe copil, la care acesta ia parte cu întreaga sa dexteritate, cu întregul său trup, unde, prin urmare, aducem copilul într-un fel de activitate proprie. Trebuie să ne gândim numai la euritmie, la muzică, la gimnastică, da, chiar şi atunci când ne gândim la scris, la reprezentarea exterioară a socotitului – în aceste situaţii aducem copilul într-o anumită stare de acţiune. Cealaltă parte a învăţământului este reprezentată de către partea contemplativă, unde îl lăsăm pe copil să privească, unde îi atragem copilului atenţia asupra a ceva anume.

Aceste două părţi, cu toate că se întrepătrund mereu în cadrul procesului de învăţământ, sunt profund deosebite una de cealaltă şi de obicei nici nu se ştie cât de mult este ajutat profesorul, în special în cazul unui învăţământ contemplativ, de exemplu în cazul învăţământului de istorie, de către un alt profesor, care trebuie să lucreze mai mult în sensul accentuării îndemânării şi disponibilităţii. Vedeţi dumneavoastră, dacă le-am preda copiilor numai din punctul de vedere contemplativ, punând accentul numai pe aceste lucruri şi aspecte de ordin contemplativ, asta ar afecta foarte puternic viaţa lor, peste ani. Acei copii care sunt orientaţi numai înspre elementele contemplative, cărora li se predă numai în acest sens, vor deveni în viaţa ulterioara oameni zăpăciţi, confuzi, toropiţi. Ei sunt suprasaturaţi cu o anumită plictiseala faţă de lume, dusă până la dezgust. Ei devin superficiali chiar şi pentru contemplarea aferentă vieţii ulterioare. Ei nu mai sunt înclinaţi înspre a contempla, a analiza mult, în timpul vieţii ulterioare, în a acorda atenţia necesară vieţii exterioare, dacă au primit învăţătura numai în ceea ce priveşte istoria sau istoria culturii, sau, în general, în maniera pe care o reprezintă un mod contemplativ. Căci atunci când este vorba despre a-l învăţa pe copil ceva legat de modul contemplativ, datorăm o parte foarte importantă profesorului de lucru manual,

sau profesorului de muzică, sau profesorului de euritmie. Căci profesorul de istorie "trăieşte" de fapt de pe urma profesorului de muzică, de pe urma profesorului de cor şi, invers, profesorul de cor, profesorul de muzică "trăiesc" din ceea ce i s-a predat copilului din punct de vedere istoric sau contemplativ.

Prin urmare, dacă am atras atenţia copilului, anume dacă l-am orientat către ceea ce este contemplativ, dacă îl ocupăm în aşa fel încât să stea pe loc, liniştit, să trebuiască să-şi îndrepte atenţia înspre ceva ce îi povestim, ceva prin intermediul căruia solicităm şi să-şi formeze o părere sau să emită o judecată, poate chiar una de ordin moral – oricât efort am depune pentru a l face să gândească singur – dacă copilul stă pur şi simplu şi ascultă sau gândeşte despre ceva, atunci aceasta este pentru copil – dacă îmi este permis să mă folosesc de această expresie care exprimă practic un paradox – o "activitate de somn treaz" . Copilul a ieşit din trup, într-o anumită măsură, cu elementul său spiritual-sufletesc şi, numai prin faptul că nu a ieşit în întregime, ca în timpul somnului, este menţinut în activitatea trupească. Într-un grad mai redus, în cadrul învăţământului contemplativ, în organism este provocat acelaşi proces ca şi în timpul somnului, şi anume o anumită ridicare a activităţii organice din jos către în sus. Copiii cărora le vorbim despre istorie dezvoltă organic aceeaşi activitate pe care o dezvoltă omul în timpul somnului, când i se ridică înspre creier produsele proceselor metabolice. Dacă îi lăsăm pe copii să şadă şi îi ocupăm în aşa fel încât să trebuiască să contemple, atunci este ca şi cum am genera în ei o uşoară activitate de somn a organismului.

În mod obişnuit, există părerea conform căreia somnul ar avea numai un efect întăritor pentru organism; bineînţeles că fiecare dimineaţă în care ne trezim cu dureri de cap ar putea să ne indice veridicitatea acestui lucru. Trebuie să ne fie clar faptul că ceea ce este bolnav în organismul nostru este ţinut pe loc, de către organele superioare, prin intermediul activităţii de veghe, pentru a nu putea să urce. Dacă dormim, şi în organismul nostru ceva este bolnav, de abia atunci acel ceva se ridică cu adevărat. Şi această ridicare a tot ceea ce nu este complet în ordine în organismul copilului se petrece permanent atunci când îl facem pe copil să contemple. Dimpotrivă însă, când îi predăm copilului euritmia, când îl punem să cânte, când îi cerem să se activeze din punct de vedere muzical, când îl punem să facă gimnastică, ba chiar şi atunci când îl punem să scrie, în măsura în care în acest timp realizează o activitate proprie, când îl facem să lucreze manual – atunci avem o activitate pe care trebuie să o comparam cu activitatea de veghe; este deci vorba de o activitate de veghe amplificată.

Astfel se efectuează, în principal prin cântec, prin euritmie, chiar dacă nici nu se intenţionează aşa ceva, o activitate profilactică, ba chiar o activitate terapeutică. Acest lucru nu poate fi trecut sub tăcere. Şi poate că această activitate igienică şi terapeutică este efectuată în modul cel mai sănătos atunci când nu o abordăm cu o intenţie medicală laică, ci o lăsăm pe seama modului nostru sănătos de imaginaţie, a concepţiei noastre sănătoase despre viaţă. Însă, în calitate de cadre didactice, este bine să ştim modul în care lucrăm unii pentru alţii, prin urmare să cunoaştem faptul că ridicarea sănătoasă a sevelor vieţii – situaţie de care avem nevoie atunci când ne aflăm în cadrul procesului de învăţământ contemplativ, cum ar fi, de exemplu, la ora de istorie – , copilul o datorează orei de cor de ieri sau învăţământului de euritmie de ieri. Este bine să coroborăm în acest mod elementele pe care ni le oferă învăţământul ca întreg; căci, prin aceasta, noi înşine ne vom orienta înspre conlucrarea cu celelalte cadre didactice atunci când observăm că ceva nu este în ordine. Şi, de abia în acest fel va reieşi faptul că noi ne acordăm unii altora sfaturi corecte, că discutăm în mod corespunzător, să spunem, de exemplu, de pe poziţia de profesor de istorie cu profesorul de cor, deci că discutăm faptul că pentru unul sau altul dintre copii ar fi bine să se aplice cutare sau cutare măsură. Dacă vom prelua în noi aceasta conform unui program, din punct de vedere didactic, rezultatele nu vor fi foarte vizibile; iar dacă o facem schematic, rezultatul va fi inexistent. Dar dacă reuşim să cuprindem lucrurile cu o privire de ansamblu şi dacă, pornind de la această imagine de ansamblu, reuşim să găsim forţa propulsoare care să ne împingă înspre a ne sfătui în cazurile individuale, se vor obţine rezultate vizibile.

Şi putem fi convinşi de faptul că profesorul de fizică, dacă observă ceva neobişnuit la elevii săi, poate câteodată, în funcţie de situaţie, dacă reuşeşte să-şi formeze o astfel de părere de ansamblu, să ajungă în situaţia de a vorbi cu profesorul de cor despre modul în care se poate obţine un ajutor prin aceea că se va ţine seama de unul sau altul dintre aspecte în timpul orei de cor. Şi profesorul de cor va şti mai bine decât profesorul de fizică să cerceteze, să analizeze elementele şi aspectele de care trebuie să se ţină cont; însă profesorul de cor va putea fi recunoscător dacă profesorul de fizică îi atrage atenţia asupra unuia sau altuia dintre aspecte. De abia prin aceasta va putea de fapt să ia naştere o conlucrare cu adevărat vie în cadrul corpului profesoral. Şi exact prin aşa ceva, ţinem cont de întregul om, iar apoi lucrurile decurg de la sine, unul din altul.

Prin faptul că noi facem pur şi simplu, în acest mod, ca întreaga noastră pedagogie şi didactică să devină mai mobile, ni se adaugă de la sine umorul corespunzător, de care avem nevoie pentru una sau pentru alta. De acest umor nu depinde numai dacă, într-un anumit moment, găsim necunoscutul corespunzător sau elementul pe jumătate cunoscut, şi facem astfel să iasă la suprafaţă tensiunile şi relaxările ce reprezintă un ajutor pentru memorie. Mai depinde şi altceva de aceasta: dacă facem ca gândirea noastră, de cadru didactic, să fie mereu mai elastică şi mai mobilă şi ne obişnuim să gândim mai departe, depăşind cadrul oarecum strâmt al procesului de învăţământ, deci să gândim la omul întreg, atunci ajungem să găsim punctele de vedere individuale, conform cărora putem să dezvoltam o direcţie sau alta în cadrul procesului de învăţământ. Şi acest aspect este de o importanţă atât de mare, încât vom trasa liniile corespunzătoare pornind de la fiecare obiect de învăţământ în parte, şi anume liniile către o direcţie pe care o voi aminti imediat în continuare.

Să luăm ca exemplu predarea fizicii. Cu siguranţă că nu este de recomandat a se structura învăţământul de fizică în aşa fel încât să ducem aparatele în laboratorul de fizică şi apoi să dezvoltăm metodic unul sau altul dintre aspecte. În acest sens putem să procedăm într-un mod deosebit de spiritual, să clădim una dintre situaţii bazându-ne pe alta şi aşa mai departe. Bineînţeles că atunci este posibil ca procesul de învăţământ să aibă aspectul ca şi cum am fi obţinut deosebit de mult. Însă niciodată nu poate fi vorba despre aşa ceva, să obţinem mult pe moment. Poate fi numai vorba de a-i da tânărului om cu adevărat ceva pentru viaţă. Însă, pentru aceasta, este necesar să extindem în mod permanent conceptele. Trebuie să ajungem la situaţia, să spunem, de exemplu, să dezvoltăm un fenomen oarecare în optică, în hidraulică şi aşa mai departe, însă trebuie să fim gata să trecem în orice moment, atunci când reiese din ceea ce facem, de la una la alta. De pildă, atunci când apare posibilitatea să ne legăm de un aspect sau de altul, să trecem imediat la manifestările şi fenomenele meteorologice, la manifestări ale întregii lumi, poate chiar la aspecte foarte îndepărtate, astfel încât elevul să observe: peste tot în lume există legături, iar elementul sentimental, sufletesc, trece prin ceea ce trebuie să treacă atunci când este adus de la un aspect către altul, ajunge astfel în stări de tensiune şi de relaxare şi prin aceasta îşi însuşeşte cunoştinţele în mod deosebit.

Însă de o importanţă deosebită este relaţia pe care ar trebui să o realizăm peste tot acolo unde există aceasta posibilitate: relaţia cu omul ca atare. Peste tot ar trebui să căutăm ocaziile potrivite pentru a realiza legătura cu omul luat ca om. Cu aceste cuvinte vreau să spun, de exemplu, că studiem un animal, sau discutăm despre o plantă, studiem o reacţie exotermă, o apariţie de căldură, o manifestare termică – peste tot există posibilitatea ca, fără a disipa atenţia acordată în mod necesar procesului de învăţământ, fără să distragem într-o anumită măsură atenţia copilului, să conducem totul către ceva care să se refere la om, care să privească omul. De ce să nu putem trece de la o manifestare termică, de la o reacţie exotermă, la fenomenul de febră? De ce să nu putem trece de la tratarea – să spunem – a ciocnirilor elastice, pe care le studiem în cadrul învăţământului de fizică, prin urmare de ce să nu trecem de la sferele elastice la fenomenul de vomă de la om? – care este, nu-i aşa, desigur, un fenomen de reacţie asemănător cu ciocnirea bilelor elastice. De ce să nu putem trece, în sens invers, atunci când îi predăm copilului fenomenele, manifestările reflexe ale organismului uman, către fenomenul simplu al ciocnirii elastice şi al "recului" sferelor elastice şi aşa mai departe?

Realizarea acestei legături, a acestei relaţii între toate domeniile vieţii – într-o anumită măsură, şi bineînţeles la un nivel redus –, o putem începe deja la copiii cei mai mici şi putem ca, prin aceasta, să începem să obişnuim cu adevărat copilul să vadă în om o confluenţă a toate cele ce există; în om, la fel ca într-o mică lume, există o confluenţă a tuturor manifestărilor lumii. Este adevărat că atunci când îi vorbim copilului despre manifestări, fenomene ale naturii, atunci există mereu tendinţa de a uita ceea ce îi predăm, ceea ce îl învăţăm în acest mod. Dimpotrivă însă, dacă legăm de om ceva ce discutăm, ce analizăm în acest mod, dacă putem să discutăm despre manifestarea corespunzătoare în om, atunci există mereu o altă tendinţă. Căci nu este posibil să se poată imagina ceva ce are o legătură cu omul, în special dacă suntem la vârsta copilăriei, fără a lega de aceasta şi un sentiment. Dumneavoastră nu puteţi să explicaţi urechea, fără ca un copil să aibă o manifestare emoţională însoţitoare referitoare la ureche, nu puteţi să explicaţi inima fără ca el să aibă o anumită manifestare însoţitoare, de ordin sentimental, despre inimă. Şi, prin aceea că raportaţi lucrurile despre lume la om, le aduceţi din ce în ce mai aproape de sfera sentimentelor şi a trăirilor copilului. Şi acest aspect este foarte important.

Din aceste considerente este deosebit de important, în special pentru acele obiecte de învăţământ care se ocupă în general cu aspectele obiective şi pentru care există în ziua de azi tendinţa de a rămâne în cadrul domeniului obiectivului, prin urmare este deosebit de important pentru aceste obiecte de învăţământ să se devieze puţin înspre elementul om, este foarte important ca, de la obiectul de studiu al fizicii, de exemplu, să căutăm întotdeauna legătura care ne poate raporta la elementul om. Chiar şi la ceea ce este de o obiectivitate maximă este cel mai simplu şi mai uşor posibil să atragem atenţia făcând referire la om, pentru că, într-adevăr, întreaga lume poate fi regăsită în om. Şi, în acest sens, avem din nou un mijloc prin intermediul căruia îi putem veni în ajutor copilului în ceea ce priveşte memoria. Dacă a învăţat ceva în domeniul fizicii, atunci cu siguranţă copilul va uita ceea ce a învăţat, chiar dacă, în mod automat, îşi aminteşte totuşi; însă acel ceva nu devine însuşire proprie vie, în special atunci când este vorba despre învăţământul contemplativ. Dar dacă lucrurile sunt transferate către ceva ce i se întâmplă însuşi omului, atunci ele devin însuşire proprie. Devine însuşire proprie ceea ce îi este explicat omului despre om şi, în mod deosebit, este foarte necesar să încercăm să evitam abstractul, pe de o parte, şi să evităm ceea ce *Schlegel* [Nota 3] a numit odată ca fiind elementul dur-material-concret.

În mod deosebit este foarte important să fie evitate în cadrul procesului de învăţământ şi în cadrul procesului educativ astfel de lucruri. Aş dori să vă fac atenţi, în acest sens, asupra unui exemplu care ne-a atras atenţia deunăzi – era la clasa a opta – la explicarea comicului şi a tragicului. Era vorba despre studierea comicului, umoristicului şi tragicului. Ei bine, pot fi găsite definiţii foarte frumoase referitoare la ceea ce este comic, la ceea ce este umoristic, le ceea ce este tragic, la ceea ce este frumos şi aşa mai departe. Şi în lucrările noastre uzuale de estetică sunt scrise lucruri atât de minunat de frumoase, însă ele plutesc toate, mai mult sau mai puţin, în abstracţiuni, şi nu se poate obţine de fapt o imagine vie dacă aceste lucruri sunt tratate într-o formă atât de abstractă. Însă, în realitate, atunci când ne aflăm într-o stare sufletească tragică, tristă, prin urmare atunci când simţim în mod tragic, trist, atunci această simţire afectează foarte puternic procesele noastre metabolice, şi anume procesele noastre metabolice sunt încetinite. Orice simţire tristă încetineşte procesele metabolice al organismului nostru. Există cu adevărat o asemănare, cu referire la elementul trupesc al omului, între ceea ce rămâne în stomacul nostru, prin urmare între ceea ce nu reuşim să digerăm cu adevărat, care nu vrea să treacă în mod corespunzător dinspre stomac prin intestine, şi ceea ce ne întristează, ceea ce ne face să simţim o stare de tristeţe. Dacă trăim o întâmplare cu adevărat tristă, atunci acţionăm cu adevărat paralizant, luat în sens ad litteram, asupra proceselor noastre de metabolism. Şi chiar dacă acestea sunt procese care se desfăşoară fără participarea noastră conştientă, totuşi aşa este. Într-adevăr, dacă sunteţi lăuntric trist, aveţi cu adevărat un efect asupra organismului, care contravine procesului dumneavoastră digestiv. E ca şi cum mâncarea v-ar rămâne în stomac, ca o piatră. Acesta este doar un proces grosolan, material grosolan, care poate fi însă comparat din punct de vedere calitativ cu ceea ce se petrece în om. Căci dacă digestia se desfăşoară în mod corespunzător, atunci amestecul alimentar trece din stomac în intestine, este preluat în vilozităţile intestinale şi trece în sânge şi în partea superioară a omului, "străpunge" peste tot "peretele despărţitor", diafragma; el trece în sus, deasupra diafragmei. Putem spune că o viaţă sănătoasă depinde cu adevărat de aducerea în sus, deasupra diafragmei, a ceea ce a fost digerat, pentru a o distribui în partea superioară a omului. Atunci, perceput din punct de vedere trupesc-corporal, acesta este un proces care, din punct de vedere calitativ, este foarte asemănător cu acela care are loc atunci când râdem, atunci când aducem, în mod artificial, diafragma în acea mişcare de oscilaţie care se produce ca urmare a râsului. Râsul este cu adevărat un proces care ne face să fim sănătoşi din punct de vedere organic, el acţionează asupra noastră ca un proces de digestie complet sănătos, netulburat prin nimic.

Ei bine, acum ajungem la a pune în legătură ceea ce este umoristic, vesel, cu procesul de digestie; astfel, învăţăm să gândim grecește, învăţăm să înţelegem de ce grecii vorbeau despre ipohondrie, de ce vorbeau despre conceptul, în accepţiunea lor, de "pântece uscăţiv". Aceasta reprezintă cu adevărat ceva ce conferă contemplării ceea ce este absolut corespunzător. Şi este vorba despre acea trăire a părţii superioare a omului, despre această punere în mişcare a diafragmei, aşa cum este generată de către o digestie sănătoasă şi, prin aceasta, se descarcă înspre lumea exterioară, aceasta este cu adevărat ceea ce leagă starea de spirit umoristică de elementul trupesc al omului. Noi dezvoltăm prin aceasta faptul de a nu explica în mod abstract: Umorul este ceea ce îl face pe om să se situeze deasupra unei chestiuni. Prin aceasta obţinem o contopire a elementului abstract cu cel concret. Realizăm o unitate. Noi îl stimulăm pe copil să şi imagineze în acelaşi timp elementul sufletesc-spiritual şi elementul corporal-trupesc, să şi le imagineze împreună. Vom respinge din nou această imagine modernă, absolut nocivă, conform căreia omului i se oferă mereu posibilitatea înţelegerii elementului sufletesc-spiritual fără nici o referire la elementul trupesc-corporal, cât şi – ceea ce, bineînţeles, reprezintă doar polul opus al acestui aspect –, faptul că dacă se vorbeşte despre elementul fizic-corporal, se vorbeşte despre aspectul strict material. De fapt nu avem la dispoziţie unul sau altul dintre aceste aspecte, ci corectă este contopirea acestor două aspecte. Şi trebuie să ajungem în situaţia ca, pentru a genera reprezentări totale, să nu legăm între ele conceptele de umor şi tragic numai prin noţiuni abstracte, ci prin diafragmă. Prin această modalitate, nu cultivăm o formă de materialism, cum s-ar putea crede. O, nu ! Tocmai prin faptul că prezentăm modul în care se manifestă elementul spiritual-sufletesc în cadrul trupesc, exact prin aceasta îi facem pe oameni să-şi imagineze că întreaga lume materială trăieşte de fapt din elementul spiritual-sufletesc. Dacă ne putem imagina modul în care un om, atunci când râde, este conştient de sine pe tărâmul spiritual-sufletesc, dar că acest fapt are de a face cu diafragma sa, atunci ajungem deja la imaginea care ne prezintă modul în care acţionează elementul spiritual-sufletesc atunci când plouă, atunci când fulgeră sau atunci când tună. Ajungem acolo într-un mod sănătos. Suntem conduşi înspre această direcţie dacă aducem totul către om.

Dacă aducem totul în acest mod către om, atunci este important să nu lucrăm prea mult în această direcţie, în sensul ca omul să se contemple pe el însuşi. Căci acest aspect, anume acela că omul s-ar contempla, este ceva care, dacă ar fi aplicat în mod exclusiv, ar duce deja către egoismul contemplativ. Însă, dacă procedăm în aşa fel, în ceea ce priveşte aspectul contemplativ, încât să legăm totul de conceptul de om, atunci creăm în om un aspect spiritual-sufletesc pur şi simplu prin aceea că prezentăm faptul că el este în acelaşi timp trup, suflet şi spirit, o dispoziţie care este cea mai bună premisă, cea mai bună bază de pornire pentru ca, pornind din adâncurile făpturii sale, în ceea ce priveşte îndemânarea sau ceea ce vine din elementul trupesc, omul să devină din nou activ. Dacă structurăm în aşa fel procesul de învăţământ încât în cadrul predării să legăm de om aspectul contemplativ în acest mod, atunci, prin istorie, prin geografie, prin fizică, îi educăm pe copiii noştri în sensul de a deveni adevăraţi cântăreţi, adevăraţi oameni muzicali. Căci prin faptul că acţionăm asupra omului în aşa fel încât îl facem să gândească într o anumită măsură ceea ce vrea el însuşi din punct de vedere corporal, prin aceasta generăm în el ceva ce ar trebui să se permanentizeze.

Însă, în acest sens, trebuie să ne însuşim anumite concepte. Nu i aşa, noi nu putem să vedem omul numai în starea de a fi întotdeauna sătul. Nu putem să-i dăm hrană unui om şi să i spunem: Acuma eşti sătul. El trebuie să devină din nou flămând, şi trebuie să mănânce din nou. Această situaţie trebuie să devină vie, trebuie să fie "supusă" unui anumit ritm. Omul trebuie să devină din nou muzical, el trebuie să trăiască în ritm. Şi, el trebuie să trăiască în ritm în aşa fel încât, într-o anumită măsură, starea de tensiune maximă să-l aducă la "întoarcerea" asupra lui însuşi, şi aceasta trebuie să se descarce din nou. Învăţaţi-l pe om concepte referitoare la stomacul său, la plămânul său, ficatul său, şi atunci va fi generată în el acea dispoziţie care este potolită din nou prin activitatea de a cânta, la fel cum şi foamea este potolită prin activitatea de a mânca; şi, de aici, rezultă ritmul. Noi nu trebuie să credem că putem ajunge la viaţă prin altceva decât prin ritm, şi astfel, prin tratarea în mod corespunzător a ceea ce este contemplativ în om, creăm calităţi care vor ieşi la suprafaţă apoi, în mod corespunzător, prin intermediul celorlalte obiecte.

Dacă, de exemplu, copilului nu i s-ar povesti numai ceea ce a făcut Cezar, ci, dacă în acelaşi timp, i s-ar prezentă o noţiune fantezistă despre Cezar, dacă s-ar zugravi, într-o anumită măsură, o situaţie istorică în aşa fel încât copilul să fie nevoit, aş spune, să aibă în fantezie un fel de imagine-umbră, un fel de imagine văzută ca prin ceaţă a lui Cezar, să-l vadă mergând, să-l urmărească în timp ce merge; dacă el şi-ar imagina aceasta în aşa fel încât, într-o anumită măsură, nu numai să şi-l zugrăvească în imaginaţie, ci să-l şi remodeleze în fantezie, şi îl trimitem apoi, după ce am făcut aşa ceva cu copilul, la ora de lucru manual – atunci puteţi fi siguri că respectivii copii vor împleti mai bine decât ar fi făcut-o fără Cezar.

Şi acestea sunt tocmai legături misterioase, exact ca şi între starea de foame şi starea de saţietate. Iar dacă nu se ţine cont de aceste legături misterioase, atunci ies la suprafaţă tocmai toate celelalte lucruri. Atunci, de exemplu, iese la iveală faptul că, dacă i s-a povestit unui copil o oră întreagă, fără să-i fi stimulat fantezia, se adună acidul gastric în stomac, şi atunci copilul are prea multă pepsină în stomac. Nu se poate împiedica, prin intermediul învăţământului contemplativ, să se adune pepsina în stomac; însă această pepsină nu are numai menirea de a crea un mediu acid în vederea primirii alimentelor care pătrund în stomac, ci toate aceste lucruri mai au şi o menire spirituală. Tot ceea ce este substanţă este totodată şi ceva spiritual. Pepsina are menirea ca, atunci când copilul vine la profesorul de cor, să creeze acea agitaţie, efervescenţă interioară pe care copilul ar trebui să o trăiască în timp ce cântă. Această trăire nu poate fi generată dacă pepsina rămâne în cutele stomacului. Şi ea rămâne în cutele stomacului dacă se povesteşte doar, fără a acţiona şi asupra fanteziei. Însă dacă se acţionează şi asupra fanteziei, atunci această pepsină este purtată prin întregul trup, şi urmarea acestui fenomen este faptul că profesorul de cor primeşte un copil care poate avea o stare de agitaţie, de efervescenţă în toate organele, în timp ce în situaţia în care totul a fost mărginit doar la a povesti, profesorul de cor va primi la ora sa un copil care are pepsină în cutele stomacului, dar care nu are deloc pepsină în celelalte organe; ei bine, el are acum la oră un copil care, înainte de toate, nu are în organele vorbirii această substanţă care să genereze acea stare de efervescenţă. Urmarea este o anumită lene faţă de activitatea de a cânta sau, în general, are ca urmare faptul că nu realizează nimic cum trebuie.

Eu spun aceste lucruri mai mult decât doar pentru a le prezenta în ceea ce priveşte conţinutul lor, de exemplu pentru a putea vedea cât de important este să ne gândim la întreg organismul procesului de învăţământ, la tot ceea ce trăieşte în cadrul reprezentat de spaţiul unei şcoli, de a recunoaşte acest întreg ca fiind cu adevărat o unitate. Aceasta nu se învaţă prin a ne băga nasul în tot ceea ce nu ne priveşte. – Bineînţeles că fiecare trebuie să lucreze liber. – Însă aceasta se învaţă, se învaţă prin faptul că ne ocupăm cu făptura tânărului om în devenire, prin urmare dacă ne ocupăm cu făptura copilului şi apropiem de copil exact ceea ce stimulează şi este important pentru copil. Şi, în cazul în care se procedează în acest mod, se cercetează foarte multe aspecte.

Pentru aceasta este, în orice caz, necesar să se dezvolte cel mai viu interes faţă de făptura omului. Însă, în acest sens, antroposofia cuprinsă într-un mod corespunzător ne oferă cu adevărat destule stimulente. Eu vă recomand în mod deosebit acest lucru, şi anume dintr-un punct de vedere cu un caracter direct pedagogico-didactic, vă recomand aceasta dumneavoastră, în calitate de cadre didactice, şi anume să încercaţi ca, în cadrul formării în dumneavoastră a propriilor concepte, să nu vă împotmoliţi în domeniul abstractului, ci să încercaţi să cunoaşteţi omul cu adevărat în ceea ce priveşte organizarea sa. De fapt, dumneavoastră trebuie să fiţi, într-o anumită privinţă, pionieri. Dumneavoastră trebuie să vă spuneţi: Astăzi avem, pe de o parte, ştiinţe abstracte, istorie, geografie, chiar şi fizică şi aşa mai departe. Toate acestea ne activează într un mod cumplit de abstract. Are loc un proces de însuşire de noţiuni. Pe cealaltă parte, avem cunoştinţele referitoare la om, anatomia, fiziologia. Şi, în acest cadru, facem cunoştinţă de fapt cu omul ca şi cum organele sale ar fi decupate din piele şi apoi ar fi îmbinate unul cu celalalt – cu adevărat ca şi cum ar fi decupate din piele –, căci nu există o foarte mare deosebire între descrierea anatomică a omului şi o formaţiune care este decupată, tăiată din piele. Omul nu este descris în spiritualitatea sa, ci pur şi simplu conform corpului său. Însă dumneavoastră aţi putea fi pionierii, şi veţi aduce astfel o contribuţie în folosul pedagogiei şi al didacticii prin aceea că, pe de o parte, veţi înlătura din consideraţiile abstracte ceea ce se prezintă omului bstract, complet lipsit de viaţă în zilele noastre şi, pe de altă parte, veţi înlătura modul grosolan, brutal, material de prezentare. Dumneavoastră aţi putea preda amândouă aceste elemente, dar să le predaţi numai pentru a le lega într-un mod viu, pentru a le întreţese, pentru a se întrepătrunde. Dumneavoastră aţi putea preda istoria pentru a înviora anatomia, şi aţi putea preda anatomia pentru a înviora istoria. De exemplu, la funcţia ficatului aţi putea învăţa cum trebuie să trataţi istoria Egiptului târziu, căci nuanţa, nuanţa deosebită de prezentare, eu aş spune chiar aroma care trebuie vărsată peste partea târzie a istoriei egiptene, ne-o însuşim atunci când analizăm funcţiunea ficatului în cadrul organismului. Căpătăm aceeaşi impresie, în general. În acest mod aţi putea întreţese aceste lucruri. Şi, prin această activitate, nu numai că veţi oferi omenirii ceva interesant, civilizator într-o anumită măsură, ci veţi satisface şi o necesitate pedagogică dacă veţi face să se întrepătrundă aşa-numitul element corporal, care nu există în sine, cu elementul abstract spiritual, care nu există nici el izolat. Prin aceasta veţi vedea că păşiţi în clasă într-un anumit mod, veţi vedea cum cuvintele dumneavoastră au căpătat cu adevărat greutate, şi în acelaşi timp şi aripi. Prin urmare, veţi vedea că le aveţi pe amândouă şi nu îi aruncaţi copilului, pe de o parte, cuvinte care doar zboară, iar pe cealaltă parte îl instruiţi în dexterităţi în care trăieşte numai forţa de gravitaţie.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

A DOUA PRELEGERE

Stuttgart, 13 iunie 1921

Ieri, în cuvintele introductive, am vrut să fac să se înţeleagă cât de mult contează, cât de important este să ne încadrăm în întregul proces de învăţământ cu o simţire de bază referitoare la om sau despre om şi, într-o anumită măsură, despre şcoală, cu tot ceea ce reprezintă aceasta, ca despre un organism unitar. Şi aş dori să va prezint astăzi câteva elemente principiale, pe baza cărora vom putea apoi să clădim în continuare.

Căci foarte important este ca, în cazul în care dorim cu adevărat să ne reprezentăm în modul corespunzător, corect, fiinţa omului, să ne luăm rămas bun de la orice fel de prejudecăţi, pe care le-a adus deja la suprafaţă analiza ştiinţifică mai recentă a lumii. Dacă auziţi astăzi pe cineva vorbind despre om şi despre ceea ce întreprinde el în mod logic, despre ceea ce dezvoltă el ca fiind logic, atunci veţi auzi părerea conform căreia omul, în general – prin urmare chiar şi părerea unor oamenii care nu sunt materialişti –, gândeşte cu un organism sufletesc, că el execută, îndeplineşte funcţiunile logice cu ajutorul organismului sufletesc şi că, pentru această îndeplinire a funcţiunilor logice, se foloseşte de creierul său ca de un fel de mecanism. Se consideră că toate funcţiunile de gândire, toate realizările logice ar fi legate de creier. Se încearcă apoi să se deosebească, să se clasifice aceste realizări logice în reprezentare, judecată, conchidere, concluzionare. Nu i aşa, la fel este şi în cadrul procesului de învăţământ; încă de aici trebuie, împreună cu copiii, să ne reprezentăm, să judecăm, să conchidem şi să tragem concluzii.

Ei bine, acum acest mod de a vedea lucrurile, acest punct de vedere conform căruia tot ceea ce este logic ar fi, într-o anumită măsură, o funcţiune a capului, s-a încetăţenit în aşa fel încât omul a pierdut cu adevărat privirea dezinvoltă, lipsită de idei preconcepute, pentru realitatea acestui domeniu. Şi, dacă se vorbeşte despre această realitate, oamenii vor spune: Dovedeşte-mi acest lucru. Însă dovada se află cu adevărat într-un mod de observare, de analiză, nepărtinitor, dezinvolt, lipsit de idei preconcepute, într-o sesizare a modului în care se dezvăluie la om acest element logic. Dintre funcţiunile logice: reprezentarea, judecata, conchiderea, de fapt numai reprezentarea este o adevărata funcţiune a capului. Şi de acest fapt ar trebui să fim foarte conştienţi, şi anume că, de fapt, numai formarea de reprezentări este o funcţiune a capului, nu însă şi judecarea şi concluzionarea.

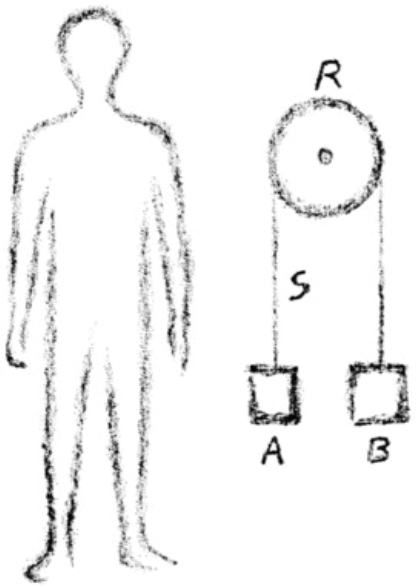
Veţi spune că, treptat, capul va fi complet scos din funcţiune de către ştiinţa spirituală. Însă aceasta este cu adevărat ceva care corespunde în sensul cel mai profund realităţii, căci noi nu avem atât de mult de la capul nostru, ca oameni, în viaţa cuprinsă între naştere şi moarte. Într-adevăr, capul este, în forma sa, în forma sa fizică, cel mai desăvârşit – dacă îmi este permis să mă exprim aşa – element pe care îl avem. Însă el este "cel mai desăvârşit element" pe care îl avem din motivul că este de fapt o imagine a organizării noastre spirituale între moarte şi o noua naştere. El este, într-o anumită privinţă, ca o imprimare de sigiliu a ceea ce am fost înainte de naşterea noastră, înainte de conceperea noastră. Tot ceea ce este spiritual-sufletesc şi-a pus amprenta în capul nostru, astfel încât acesta reprezintă o imagine a vieţii noastre de dinainte de naştere. Şi, de fapt, în afara trupului fizic, în plină acţiune în capul nostru se află numai trupul eteric. Celelalte elemente componente ale fiinţei, trupul astral şi Eul, cuprind şi ele capul, însă oglindesc în el acţiunea lor; ele sunt active pentru sine şi capul oglindeşte doar acţiunea lor. Acest cap este de fapt – dinspre exterior – o imagine a lumii suprasensibile. Eu am amintit acest aspect în cursul pe care l-am ţinut anul trecut [Nota 4], prin aceea că v-am atras atenţia că noi purtăm de fapt capul ca pe o făptură deosebită pe organismul nostru uman. Putem să privim restul organismului uman ca pe un fel de caleaşcă, iar capul ca pe cel care călătoreşte în această caleaşcă; l-am putea privi, dacă vom considera restul organismului ca fiind un cal, am putea privi capul şi ca pe călăreţul care călăreşte acest cal. El este cu adevărat izolat, separat de această legătură cu restul lumii pământene exterioare. El stă pe corp ca un parazit şi se şi comportă ca un parazit. Este deja cu adevărat necesar să se renunţe la acest punct de vedere materialist, conform căruia am avea atât de deosebit de mult datorită capului – noi avem nevoie de el doar ca aparat de oglindire –, şi să se renunţe la acest mod de a-l privi. Acest lucru este necesar. Trebuie să învăţăm să privim capul ca pe o imagine a organizării noastre spiritual-sufleteşti prenatale.

Dar cu adevărat legată de cap este reprezentarea, nu însă şi judecata. Judecata este de fapt legată de organismul median, şi anume de braţe şi de mâini. Noi judecăm de fapt, în realitate, cu mâinile şi braţele. De reprezentat ne reprezentăm cu capul. Prin urmare, dacă ne reprezentăm conţinutul unei judecăţi, atunci judecata în sine se desfăşoară în mecanismul braţelor şi al mâinilor, şi numai imaginea oglindită, corespunzătoare reprezentării, se formează în cap. Dumneavoastră veţi putea înţelege acest lucru desigur şi în interiorul dumneavoastră şi veţi putea înţelege apoi acest lucru ca pe un adevăr didactic. Puteţi să va spuneţi că organismul median există de fapt pentru a transmite lumea sentimentelor. Organismul ritmic al omului este în mare măsură sediul lumii sentimentelor. El există în esenţă pentru a intermedia această lume a sentimentelor. Între judecare şi simţire există desigur o profundă relaţie de înrudire. Chiar şi judecata cea mai abstractă este înrudită cu simţirea. Dacă emitem o judecată: Karlchen este cuminte – aceasta este o judecată –, atunci avem sentimentul validării, al afirmării; şi, în cadrul judecăţii, avem sentimentele validării şi negării, şi în general sentimentul care este exprimat la modul predicativ în relaţie cu subiectul. Şi numai pentru că sentimentul aparţine deja într-o măsură atât de mare semiconştientului nu acordăm o prea mare atenţie măsurii în care este implicat sentimentul în procesul de judecată. Acum, în cazul omului, pentru că el trebui să fie, de preferinţă, o făptură care să judece, organizarea reprezentată de braţele sale este adusă la starea de rezonanţă cu organizarea ritmică, însă, în acelaşi timp, aceasta este şi eliberată de organismul ritmic care durează permanent. Astfel că, în acest mod, avem exprimat şi în cadrul reprezentat de către legătura fizică dintre organismul ritmic şi organismul eliberat al braţelor, felul în care sentimentul este legat de judecată.

Conchiderea, formarea de concluzii, se află în legătură cu picioarele şi labele picioarelor. Bineînţeles că, în zilele noastre, dacă veţi merge la un psiholog şi îi veţi spune că pentru formarea concluziilor nu se foloseşte capul ci se conchide cu picioarele şi cu labele picioarelor, va râde

de dumneavoastră; dar acest lucru este totuşi real, şi dacă noi ca oameni nu am fi organizaţi având picioare şi labele picioarelor, ei bine, nu am putea să formăm concluzii. Situaţia este următoarea: de reprezentat, ne reprezentăm cu trupul eteric, şi acesta este susţinut în organizarea capului, însă de judecat judecăm – în mod elementar iniţial – cu trupul astral, iar acesta îşi are susţinerea în braţe şi în mâini. De concluzionat concluzionăm cu picioarele şi labele picioarelor – căci noi concluzionam cu Eul, care îşi are susţinerea în această privinţă în picioare şi labele picioarelor.

Din aceasta vedeţi că întregul om este implicat în logică. Şi este foarte important de a ne implica aici, pentru a putea gândi în sensul de a vedea întregul om implicat, participând la această logică. Noua cunoaştere ştie foarte puţine despre om, tocmai pentru că nu ştie că omul este implicat în întregime în logică; această cunoaştere consideră că omul îşi foloseşte în acest scop numai capul. Numai că omul, în măsura în care acesta este un "om al picioarelor şi al labelor picioarelor", este integrat într-un cu totul şi cu totul alt mod în lumea pământească decât "omul capului". Puteţi să vizualizaţi acest aspect, pentru a vă fi mai clar, în următoarea mică imagine (vezi desenul). Dacă vă imaginaţi în mod schematic omul, atunci putem să formăm următorul aspect ca fiind concept: să presupunem că acest om ridică aici cu această mână o greutate oarecare (A) – să spunem că este vorba despre o greutate de un kilogram. El o ridică cu ajutorul mâinii. Acum noi dorim să facem abstracţie de faptul că acest om ridică greutatea de un kilogram cu ajutorul mâinii sale, şi vrem să utilizam aici o frânghie (s), apoi dincoace o rolă (r), să trecem frânghia peste această rolă şi să agăţăm în cealaltă parte (punctul B) din nou o greutate de un kilogram, sau poate o greutate ceva mai mare. În situaţia în care avem o greutate cu masa ceva mai mare decât un kilogram, atunci aceasta din urmă o va trage în sus pe cealaltă prin intermediul acestui mecanism simplu. Şi iată că am realizat un dispozitiv mecanic care face exact acelaşi lucru ca şi mâna pe care aş folosi-o pentru a ridica greutatea. Nu-i aşa, atunci când ridic cu mâna greutatea pe o anumită porţiune are loc exact acelaşi proces ca atunci când agăţ greutatea cu masa mai mare şi las să o tragă în sus pe cealaltă, mai uşoară. Eu îmi desfăşor voinţa şi, prin aceasta, fac ceva care se poate realiza aici conform aceleiaşi imagini, ceva care se poate înfăptui prin dispozitive pur mecanice. Ceea ce poate fi văzut aici, la această greutate cu masa de un kilogram, această tragere în sus, reprezintă un proces complet obiectiv. Atunci când intervine voinţa mea, imaginea exterioară nu se modifică. Eu stau atunci cu voinţa mea în totalitate înăuntrul lumii obiective. Eu mă inserez în lumea obiectivă. Eu nu mă mai deosebesc de lumea obiectivă în timp ce îmi desfăşor voinţa.



Ceea ce am explicat aici se vădeşte deosebit de clar atunci când merg sau fac ceva cu picioarele. Ceea ce realizează voinţa atunci când merg sau fac ceva cu picioarele este un proces cu totul obiectiv; este ceva care se petrece in lume. În desfăşurarea voinţei, cu precădere pentru contemplarea evenimentului exterior, este totuna dacă are loc numai un proces mecanic sau dacă intervine voinţa mea. Voinţa mea doar dirijează mersul procesului mecanic. Acest lucru este cel mai puternic prezent când desfăşor funcţiuni care se produc cu picioarele. Atunci sunt în fond afară din mine, atunci eu curg întru totul împreună cu lumea obiectivă, atunci sunt întru totul o parte a lumii obiective.

Despre cap nu pot să spun acest lucru. Funcţiunile capului mă smulg din lume; eu nu pot încadra în lume, în acest mod obiectiv, ceea ce numesc eu văz, auz, care în final conduc la procesul de reprezentare. Capul meu nici nu îşi are locul în lume. El este un produs străin în această lume pământească, el este imaginea remanentă a ceea ce am fost eu înainte de a fi coborât pe Pământ. Extremele sunt capul şi picioarele şi, la mijloc, se află organizarea braţelor şi a mâinilor – iar aici acţionează deja voinţa, însă acţionează prin simţire. Vă rog, gândiţi-vă la aceasta, la modul în care omul este separat de fapt prin capul său, la cum aduce el aici capul, dintr-o lume spirituală, cum capul este de fapt deja în mod fizic martorul faptului că omul aparţine unei lumi spirituale, şi cum omul se înghesuie în lumea fizică prin aceea că se adaptează, cu ajutorul organelor simţirii şi voinţei sale, la toate rânduirile exterioare, la legile exterioare.

Nu pot fi trasate graniţe precise între desfăşurarea exterioară şi desfăşurarea voinţei mele. Însă întotdeauna trebuie trasată o delimitare strictă între procesele exterioare şi ceea ce este transmis prin intermediul capului, ca reprezentare.

Şi aici puteţi – aş spune chiar – să trasaţi acea linie directoare, pentru a putea înţelege încă şi mai bine omul. Omul este transpus în viaţa embrionară prin aceea că, mai întâi, dezvoltă organizarea capului. Şi este un nonsens să se creadă că organizarea capului nu este decât o poveste legată de ereditate. Organizarea capului este – căci ea este şi sferică –, în fapt, o imagine, copie a cosmosului şi, prin urmare, aici acţionează puterile cosmosului. Ceea ce căpătă omul prin curentul eredităţii trece prin organizarea braţelor şi a picioarelor. Numai prin aceasta este el de fapt un copil al părinţilor săi. Prin aceasta este el legat de puterile pământeşti; căci capul nu este deloc accesibil puterilor pământeşti şi nici fecundării. Capul este organizat din cosmos. Şi chiar dacă el prezintă şi asemănări cu capul părinţilor, aceasta provine din faptul că el se dezvoltă împreună cu restul organismului, că este hrănit din sângele acestuia, în care acţionează restul organismului. Însă ceea ce este capul pentru sine, în forma sa, este un rezultat al cosmosului. Şi un rezultat al cosmosului este, înainte de toate – în măsura în care este legat de cap –, ceea ce are de a face cu organismul neuro-senzorial. Căci organizarea neuro-senzorială o aducem şi din cosmos şi o lăsăm apoi să crească în restul organismului.

Este în general important ca astfel de lucruri să fie cuprinse cu privirea, căci prin aceasta învăţăm să eliminăm ceea ce este necorespunzător în noi înşine, şi nu am deveni deosebit de spirituali doar dacă nu vorbim despre elementul corporal-trupesc şi vorbim întotdeauna numai

despre ceva abstract spiritual-sufletesc. Dimpotrivă, devenim de-a dreptul spirituali dacă reuşim să înţelegem în mod corect corespondenţa elementului trupesc-corporal cu elementul sufletesc-spiritual, dacă reuşim să înţelegem că în ceea ce priveşte capul suntem organizaţi din cosmos, iar în ceea ce priveşte organismul picioarelor suntem fii ai părinţilor şi ai înaintaşilor. Şi aceste descoperiri trec apoi foarte puternic în sentiment, căci ele sunt cunoaşteri ale realităţilor, în timp ce cunoştinţele care sunt transmise prin intermediul abstracţiilor din zilele noastre – indiferent că este vorba de aceste abstracţii sau de descrierea elementului material – nu au în fond nimic în comun cu realitatea. Din acest motiv, acestea nici nu ne pot afecta din punctul de vedere al simţămintelor. Ceea ce pătrunde aşa în realitate ne şi afectează din punctul de vedere al simţămintelor şi, din acest motiv, dumneavoastră faceţi destul de bine cunoştinţă cu un gând şi încercaţi să-l dezvoltaţi profund din punct de vedere pedagogic. Şi acest gând este în fond următorul: de fapt este indiferent dacă privim omul raportându-ne la elementul fizic-corporal, dacă îl analizăm în mod corespunzător, sau dacă îl privim raportându-ne la elementul său spiritual-sufletesc. Dacă învăţăm să privim, să analizăm în mod corespunzător acest spiritual-sufletesc, atunci vom face cunoştinţă cu el ca fiind un element creator, care lasă să curgă din sine elementul fizic-corporal. Elementul spiritual-sufletesc îl vedem creând. Şi dacă acest aspect este privit din punct de vedere artistic în modul corespunzător, atunci se pierde în întregime, încetul cu încetul, materialitatea, şi ea devine cu totul de la sine un element spiritual. Elementul fizic-corporal se transformă, în cadrul reprezentării corespunzătoare, într-unul spiritual.

Dacă ne aflăm situaţi pe tărâmul ştiinţei spirituale, al antroposofiei, atunci este indiferent dacă eşti materialist sau spiritualist. Acest aspect nici nu este important. Aspectul dăunător al materialismului nu constă în aceea că se studiază fenomenele şi făpturile materiale; căci dacă acestea sunt temeinic studiate, prin urmare dacă sunt bine cunoscute, atunci conceptele materialiste stupide se pierd, şi totul se transformă în element spiritual. Aspectul negativ constă în aceea că este uşor să se ajungă la prostie dacă ne orientăm către aspectul material şi nu îl gândim până la capăt, şi dacă nu ne orientăm înspre ceea ce se vede dincolo de simţuri. Atunci nu avem în faţă noastră o realitate. Aspectul material nu este gândit până la capăt; căci dacă îl gândim până la capăt, atunci devine element spiritual în reprezentarea noastră. Şi, dacă se analizează elementul spiritual-sufletesc, dacă pătrundem în realitatea sa, atunci acesta nu rămâne nici el acel element abstract care ne iese în întâmpinare atât de uşor în zilele noastre în cadrul cunoaşterii, ci acest element se structurează în aşa fel încât se configurează şi devine imagine. Astfel, din conceptele abstracte se obţine un element artistic şi, în final, avem o analiză a ceea ce este material-substanţial. Prin urmare, putem fi materialişti sau spiritualişti – pe ambele căi se ajunge la acelaşi rezultat, însă numai dacă se merge până la capăt. Ceea ce este negativ în ceea ce priveşte spiritualismul nu constă nici el în aceea că se abordează aspectul spiritual, ci în aceea că este uşor să ne pierdem raţiunea, să devenim mistici nebuloşi, să "ctitorim" neînţelegeri, să privim totul numai într-un mod nebulos şi să nu ajungem să aducem lucrurile la o configurare concretă.

Acum este totuşi foarte important ca dumneavoastră, ţinând cont de tot ceea ce am analizat deja referitor la studierea făpturii copilului, să mai adăugaţi şi aspectul acesta, şi anume să analizaţi la copil, într-o anumită măsură, dacă este dominantă organizarea cosmică, ceea ce este evidenţiat printr-o modelare plastică a capului, sau dacă este proeminentă organizarea pământească, ceea ce este reliefat printr-o formare plastică a restului omului, şi anume a membrelor sale. Şi acum este important să tratăm în mod corespunzător ambele tipuri de copii, atât copiii cosmici, cât şi copiii pământeşti.

Copiii pământeşti: trebuie să ne fie limpede faptul că, în cazul acestor copii, puterile legate de ereditate au o mare pondere, şi că aceste puteri ale eredităţii "impregnează" deosebit de puternic organismul metabolic şi al membrelor. Şi, chiar dacă aceşti copii nu sunt melancolici în temperamentul lor general, vom observa totuşi, în situaţia în care ne vom ocupa de ei pornind de la un anumit punct de vedere, dacă le punem întrebări, dacă ne apropiem în general de aceşti copii, vom găsi totuşi uşor, sub suprafaţa temperamentului general, un fel de ton secundar melancolic. Acest ton secundar melancolic provine tocmai de la elementul pământesc al copiilor, de la elementul pământesc al făpturii lor. Ne vom purta în mod corespunzător cu un copil la care observăm acest aspect dacă vom încerca să-l facem să se deprindă să-şi găsească locul într-un astfel de element muzical, cum este cel care porneşte de la melancolicul de tip minor şi trece către cel de tip major, prin aceea că melancolicul de tip minor este condus către cel de tip major sau, în fiecare piesă muzicală în parte, aduce de la sine această trecere către copil. Un copil pământesc se va spiritualiza tocmai prin acel proces care solicită trupul în cadrul muzical-euritmic. Dacă avem de-a face în special cu un temperament general sanguinic cu mici trăsături melancolice, atunci şi pictura reprezintă ceva care îl poate ajuta foarte uşor pe copil. În orice caz, chiar şi atunci când un astfel de copil prezintă aparent o slabă dotare pentru muzical-euritmic, trebuie să avem foarte multă grijă să aducem totuşi la suprafaţă această aptitudine înnăscută care există deja cu siguranţă.

Dacă avem un copil cu o organizare a capului deosebit de bine conturată, atunci este din nou important să apropiem de respectivul copil obiectele de învăţământ care au un caracter contemplativ, adică istoria, geografia, istoria literaturii, însă în acest context trebuie să ţinem cont în mod deosebit să nu rămânem numai la aspectul contemplativ, ci – aşa cum am arătat încă de ieri, dar într-un alt context – să trecem la un mod de prezentare care să dea naştere la stări de spirit, la tensiuni, să creeze starea de curiozitate, care va fi apoi satisfăcută, detensionată şi aşa mai departe.

Şi tocmai în ceea ce priveşte aceste aspecte trebuie să ne devină obişnuinţă să vedem elementul spiritual în consonanţă cu elementul corporal. Căci este real faptul că acest mod atât de frumos de a vedea lucrurile, această reprezentare grecească, acel mod de a privi lumea care vedea o corespondenţă, o deplină concordanţă între elementul corporal-trupesc şi elementul spiritual-sufletesc, s-a pierdut în întregime. Grecii au văzut de fapt întotdeauna, în efectul pe care îl are opera de artă asupra omului, ceva ce ei au privit şi din punct de vedere trupesc. Grecii vorbeau despre criza bolii, despre catharsis, despre efectul operei de artă, şi vorbeau la fel şi în educaţie. Ei chiar şi urmăreau cu adevărat astfel de procese cum sunt cele pe care le-am amintit ieri, şi trebuie să regăsim drumul înapoi către astfel de procese, înspre un astfel de mod de gândire "cumulată" a elementului spiritual-sufletesc şi a elementului trupesc-fizic.

Este important ca, ţinând cont de aceste considerente, să ne adunăm întregul nostru potenţial temperamental pentru a-i învăţa pe copii istorie cu un puternic aport personal. Pentru obiectivitate, copilul mai are timp suficient în viaţa ulterioară, aceasta ia naştere şi se dezvoltă implicit în viaţa ulterioară. Însă a aplica această obiectivitate încă din perioada în care trebuie să le vorbim copiilor despre Brutus şi Cezar, să vrem să fim obiectivi aici şi să nu facem să se simtă în mod pregnant, dictat de sentiment, contrastul, deosebirea dintre Brutus şi Cezar, aceasta ar reprezenta un învăţământ de istorie de o proastă calitate. Este absolut necesar să ne implicăm, să "ne transpunem în interiorul problematicii" – nu trebuie să ne ieşim din fire, să strigăm, să depăşim nişte limite –, însă trebuie să manifestăm în mod deschis un uşor sentiment de simpatie şi de antipatie faţă de Brutus şi Cezar, cadru în care să prezentăm problematica respectivă. Şi copilul trebuie să fie stimulat pentru a se implica şi el cu simţurile sale, pentru a participa şi el din punct de vedere sentimental la ceea ce simţim noi înşine mai întâi. Trebuie ca obiectele de învăţământ, cum ar fi, înainte de toate, istoria, geografia, geologia şi aşa mai departe, să fie predate cu un simţ real. Deosebit de interesant este în special cel din urmă, atunci când predăm geologia şi avem o profundă participare sufletească faţă de formaţiunile geologice, faţă de rocile care se găsesc sub pământ. În această privinţă am putea sfătui pe oricare pedagog să parcurgă o dată, implicându-se cu adevărat simţitor, studiile lui *Goethe* referitoare la granit [Nota 5], pentru a vedea modul în care intră într-o relaţie umană cu străbunul, cu vechiul şi sfântul granit o personalitate care se transpune în natură nu numai cu viaţa imaginativă, ci cu întreaga sa făptură umană. Apoi, bineînţeles că aceasta trebuie să se extindă şi asupra altor aspecte.

Dacă dezvoltăm această stare în noi înşine, atunci ajungem la situaţia de a-l putea lăsa şi pe copil să ia parte la aceste lucruri. În orice caz, bineînţeles că lucrurile sunt cu mult mai dificile, noi trebuie să ne "de-stresăm" la aceste lucruri; însă, pe de cealaltă parte, numai prin

aceasta se aduce viaţă adevărată în învăţământ şi în procesul educativ. Şi, în fond, tot ceea ce îi împărtăşim copilului prin intermediul acestui "drum ocolit prin sentiment şi prin simţire", reprezintă totuşi ceea ce îi conferă vieţii sale interioare posibilitatea de a creşte, în timp ce ceea ce îi introducem prin prezentări lipsite de viaţă, goale, este mort şi rămâne mort. Căci, prin intermediul reprezentărilor, noi nu putem aduce nimic altceva decât imagini în oglindă; prin aceea că le reprezentăm anumite lucruri, noi lucrăm cu capul lipsit de valoare în sine al omului, care are o anumită valoare numai în situaţia în care ne raportăm la trecutul în care el se afla în lumea spirituală. Cu ceea ce se află în sânge, şi care are aici, pe Pământ, semnificaţia şi importanţa sa, ne întâlnim prin aceea că îl facem pe copil să înţeleagă reprezentările, cu toată participarea noastră sufletească.

Este într-adevăr necesar să ne formăm un sentiment pentru ceva, de exemplu referitor la modul în care actionează puterea duşmănoasă, distrugătoare a spaţiului aflat sub recipientul unei pompe de vid; şi cu cât putem să-i povestim copilului într-un mod mai imaginativ, după ce am pompat afară aerul, despre cumplitul şi îngrozitorul spaţiu gol de sub recipientul unei pompe de aer, cu atât mai mult obţinem, prin aceasta, sentimentul respectiv. În vechiul limbaj erau conţinute toate aceste lucruri prin horror vacui, era simţit elementul horror, înspăimântător, care este insuflat de către un spaţiu golit de aer. Acest aspect era conţinut în limbaj, însă este necesar să învăţăm şi să-l simţim. Trebuie să învăţăm să simţim care este înrudirea dintre un spaţiu golit de aer şi un om foarte slab, uscăţiv. Deja Shakespeare ne lasă să intuim că – în funcţie de situaţie, pornind de la anumite stări trupeşti – oamenii mai împliniţi trupeşte, cei graşi, sunt cei iubiţi, şi nu cei slabi, uscăţivi, cu chelii pleşuve, referitor care se află atât de multe reprezentări negative. Prin urmare, noi trebuie să simţim, să percepem acea înrudire între omul uscăţiv, slab, sau şi între un păianjen, şi spaţiul golit de aer, şi atunci vom transmite copilului, chiar şi prin elemente imponderabile, exact acest simţ al lumii care trebuie neapărat să existe în om.

Însă, pe de altă parte, atunci când se vorbeşte despre pedagogie, trebuie să se vorbească despre această legare a omului, în întregul său, cu obiectivitatea, căci numai prin aceasta se poate introduce şi în acea parte a învăţământului o anumită stare de sănătate, care a suferit de fapt foarte mult în era materialistă. Vedeţi dumneavoastră, noi nu suntem nici măcar în situaţia de a deveni atât de neruşinaţi ca *Abderhalden* [Nota 6] care, după o introducere la o prezentare de euritmie în Dornach, a spus – eu vorbisem atunci despre gimnastică, despre semnificaţia sa igienică şi aşa mai departe – că el, de pe poziţia să de fiziolog, nu vede în gimnastică ceva care să fie susţinut din punct de vedere fiziologic, că el nu vede gimnastica deloc ca fiind un mijloc de educare, ci, din contră, că ar fi cel mai nociv element care poate fi imaginat. El nu vroia să o lase să aibă o anumită semnificaţie ca mijloc educativ, spunând că nu este un mijloc de educare, ci este o barbarie. Cu lumea contemporană nu este posibil să fim atât de neruşinaţi, căci atunci oamenii ne-ar ataca foarte puternic, în modul în care se petrece acest lucru în zilele noastre. Dacă ne gândim la acest lucru – nu-i aşa –, tot ceea ce este legat de gimnastică acţionează ca un idol, ca un fetiş, asta însemnând ceea ce este purtat numai în spaţiul trupesc-fizic (în sensul cel mai negativ al ştiinţei materialiste a zilelor noastre), fie că este vorba despre elementul puternic fizic, despre elementul suprafizic, sau de elementul subfizic al gimnasticii suedeze sau despre elementul fizic al gimnasticii germane. Acestea urmăresc să-l considere pe om drept o făptură care are numai un caracter trupesc-fizic, însă conform cu imaginea necorespunzătoare pe care a creat-o în zilele noastre era materialistă, şi nu conform cu imaginea la care m-am referit mai devreme. Se porneşte de la următoarea premisă: aceasta este atitudinea pe care trebuie să o aibă omul; se descrie aceasta atitudine. Prin urmare, se spune – nu-i aşa –, spatele nu trebuie să fie atât de mult scobit, adâncit, ci numai până la un anumit grad; pieptul trebuie să fie format într un anumit mod, braţele şi mâinile trebuie să se mişte într-un anumit mod; se abordează astfel întreaga poziţie a corpului – pe scurt, nu este gândit omul în sine, ci imaginea pe care ne am creat-o. Acest lucru poate fi desenat, poate fi modelat din pastă maleabilă de hârtie. Tot ceea ce poate fi spus referitor la gimnastica suedeză despre poziţia corectă, este conţinut în respectiva transpunere din pastă maleabilă de hârtie. Atunci omul poate fi utilizat ca un sac şi poate fi pus să imite această poziţie. În situaţia în care se execută această procedură, nu avem deloc de a face cu ceea ce este cu adevărat omenesc, ci avem de a face cu o figură realizată din pastă maleabilă de hârtie, în care este conţinut tot ceea ce prescrie gimnastica suedeză sau gimnastica germană. Atunci, fără să ne intereseze ce va fi mai departe, oamenii sunt puşi şi lăsaţi să aibă o astfel de poziţie, să facă astfel de exerciţii şi aşa mai departe. Numai că, în fond, nimeni nu a ţinut cont de faptul că avem totuşi în faţă noastră un om.

Această situaţie este tocmai prin aceasta atât de reprobabilă, de condamnabilă şi de neacceptat – ea este în fond infamă –, întrucât constituie un puternic impact asupra aşa numitei noastre civilizaţii, deoarece, prin aceasta, omul este eliminat şi practic – nu numai teoretic, prin ştiinţă –, prin această gimnastică omul este eliminat şi practic. El este transformat în imitatorul unei figuri din pastă maleabilă de hârtie. Şi, în cadrul procesului educativ, nu trebuie să fie niciodată vorba despre aceasta, ci despre faptul că omul, prin aceea că face gimnastică, ia acea atitudine, acea poziţie, face acele mişcări pe care le şi trăieşte, pe care le vieţuieşte lăuntric. Şi el le trăieşte. Să luam, de exemplu, funcţiunile respiraţiei. Trebuie să ştim că este necesar să-i facem pe copii ca, în cadrul procesului de inspiraţie, să aibă ceva cum ar fi, aş spune, o uşoară asemănare cu o mâncare bună la gust, care coboară prin gât. Însă nu trebuie să se ajungă pana la a-şi imagina cu adevărat gustul, să nu se ajungă chiar până la perceperea unui gust, ci să fie numai o astfel de amintire în cadrul procesului de inspiraţie, să se poată simţi în timpul respiraţiei ceva din prospeţimea lumii. Trebuie să-i facem pe copii să inspire şi să-i facem să simtă ceva din prospeţimea lumii. Trebuie să încercăm să-i facem să spună: "Oare ce culoare inspiri tu acum?", şi vom ajunge la concluzia că, în momentul în care percepe cu adevărat cum trebuie respiraţia, copilul găseşte ceva cum ar fi, de exemplu: "Este verzui, atât de natural de verde". – Atunci am obţinut ceva, dacă am reuşit să-l facem pe copil să găsească inspiraţia ca fiind verzuie. Atunci, vom observa mereu: copilul necesită acum o anumită poziţie corporală pentru inspiraţie, el ajunge prin trăire lăuntrică la poziţia corporală corectă pentru inspiraţie. Atunci putem să executăm exerciţiul. În acelaşi mod trebuie să-l facem pe copil să perceapă o anumită senzaţie corespunzătoare şi în cazul expiraţiei. În momentul în care ne spune la expiraţie: "Aici în lăuntru eu sunt în fond un tip zdravăn", dacă el percepe expiraţia ca şi cum s-ar simţi un tip zdravăn, ca şi cum şi-ar simţi propriile puteri, ca şi cum, în cadrul procesului de expiraţie, ar vrea să îi împărtăşească întregii lumi puterile sale, atunci el percepe în mod corespunzător, ca pe ceva pe măsură lui, şi mişcarea corespunzătoare a abdomenului, a celorlalte membre, poziţia capului, a braţelor. Dacă are simţul deplin al expiraţiei, atunci copilul percepe şi trăieşte mişcarea corectă.

Acum avem omul lăuntric, acum realizăm cu adevărat omul din faţă noastră, nu îl lăsăm ca pe un sac de făină să facă prin imitaţie ceea ce face figura din pasta maleabilă de hârtie. Acum mişcarea se realizează împreună cu elementul sufletesc, care trage după sine elementul corporal-fizic. Noi scoatem mişcarea corporală din copil conform trăirii spiritual-sufleteşti. Şi la fel cum am făcut aceasta, ar trebui să dezvoltăm şi în alte privinţe trăirea sufletească pe care o poate simţi copilul, adică: atunci când este vorba despre orice fel de mişcări ale braţelor, ale picioarelor, în mers şi alergare şi aşa mai departe – peste tot ar trebui să dezvoltăm această trăire sufletească, care îşi cere de la sine atitudinea corporal-fizică. Şi apoi gimnastica este adusă într-o conexiune directă, nemijlocită, cu euritmia, şi aşa şi trebuie să fie. Euritmia aduce la iveală, în mod nemijlocit, un aspect spiritual-sufletesc, însufleţeşte şi spiritualizează tot ceea ce este mobilitate la om. Ea ia drept punct de pornire ceea ce reuşeşte să obţină omul din punct de vedere spiritual-sufletesc pe parcursul dezvoltării umane. Însă şi elementul fizic-corporal poate fi trăit la modul spiritual. Respiraţia, metabolismul pot fi percepute în mod intens dacă se înaintează suficient în această direcţie. În acest sens, omul se poate aduce pe sine însuşi suficient de departe în aceasta direcţie, aici omul se poate simţi pe sine însuşi, poate să participe la perceperea elementului său corporal-trupesc. Şi apoi – aş spune eu –, ceea ce se apropie de copil în plan superior sub forma euritmiei, se poate revărsa în gimnastică. Se poate efectiv crea o punte între euritmie şi gimnastică. Însă această gimnastică nu trebuie făcută altfel decât aşa încât ceea ce execută copilul în gimnastică să fie scos din trăire, din trăirea spiritual-sufletească, iar copilul să adapteze elementul corporal-fizic la ceea ce trăieşte.

Bineînţeles că este necesar ca prin aceea că predăm în acest mod să învăţăm mult; căci trebuie să ne ocupăm mult cu astfel de imagini şi reprezentări, dacă dorim să le aplicăm pentru noi înşine, şi anume în cadrul procesului de predare. Ele se imprimă cu greu în memorie; cu aceste lucruri se întâmplă aproape la fel cum li se întâmpla unor matematicieni cu formulele matematice. Ei nu reuşesc să memoreze nici un fel de formule, însă ei le pot "re crea", redescoperi pe moment. Şi aşa ni se întâmplă şi nouă cu aceste reprezentări, cu aceste imagini, pe care ni le formăm referitor la omul viu trupesc-spiritual-sufletesc: trebuie să ni le actualizăm întotdeauna într-un mod foarte viu. Însă aceasta ne vine din nou în ajutor. Datorită faptului că noi acţionăm din omul luat ca întreg, prin aceasta avem şi o acţiune stimulatoare asupra copiilor. Aceştia vor observa întotdeauna dacă dumneavoastră înşivă aţi avut mult de lucru pentru a pregăti o oră de curs, dacă aţi muncit din greu cu materia de învăţământ şi apoi mergeţi în clasă; în această situaţie copiii învaţă într-un mod mult diferit decât dacă dumneavoastră sunteţi prea mult preastimatul domn profesor, plin de sine, care se pregăteşte într-un mod foarte comod. Eu am cunoscut şi astfel de persoane, care mergeau foarte liniştiţi pe drumul către şcoală şi citeau rapid lucrurile pe care trebuiau să le prezinte. Acest aspect are deja o influenţă puternică asupra învăţământului, asupra procesului de predare. Dacă ne luptăm noi înşine, în mod nemijlocit, dacă nu ne zbatem numai în cazul lucrurilor care fac parte din cele ce trebuie împărtăşite, ci şi în cazul altor lucruri, care duc la dexterităţi. Şi cu acestea ar trebui să luptăm.

În viaţă există relaţii şi conexiuni spirituale. Dacă am ascultat anterior mai întâi noi înşine, în mod spiritual, un cântec care vom cere să fie cântat de către copil, atunci va avea un efect mai puternic, prin aceea că copilul îl dezvoltă, decât dacă nu l-am fi ascultat mai întâi în spiritul nostru. Aceste lucruri sunt legate între ele. În lumea fizică există o acţiune a lumii spirituale. Această acţiune a lumii spirituale trebuie să o aplicăm în mod deosebit în pedagogie şi în didactică şi, de exemplu, în cadrul învăţământului de religie. Dacă simţim o stare de spirit evlavioasă, cucernicia naturală, când pregătim acest învăţământ religios, atunci aceasta acţionează şi asupra copilului. Dacă nu dezvoltăm această stare de spirit evlavioasă, atunci nu va ieşi prea mult din aceste ore de învăţământ religios, în ceea ce îl priveşte pe copil.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

A TREIA PRELEGERE

Stuttgart, 14 iunie 1921

Astăzi aş dori să vorbesc despre câteva potriviri şi adaptări la viaţa copilului a ceea ce se tratează în cadrul procesului de învăţământ. Este neîndoielnic faptul că un învăţământ şi o educaţie care nu se bazează pe o cunoaştere reală a omului nu reuşesc, în general, să realizeze tocmai această adaptare a ceea ce se tratează la realitatea vieţii omului. Practic, în zilele noastre nu se recunoaşte latura spirituală a făpturii umane; de fapt se conştientizează numai faptul că omul are un trup fizic. Poate că se mai recunoaşte şi faptul că există şi un element sufletesc – care însă pluteşte în cea mai mare incertitudine – care dirijează acest trup fizic, însă la o concretizare interioară reală a elementului sufletesc şi spiritual nu se ajunge. Tocmai aceasta este ceea ce intenţionează să aducă antroposofia în cunoaşterea omului. Şi numai prin aceasta va deveni posibil să se adapteze, într-un mod pe deplin conştient, procesul de învăţământ şi cel educativ la procesele vieţii omeneşti.

Presupuneţi numai o dată, ceea ce puteţi foarte uşor realiza prin reflectare, că un copil aude de la dumneavoastră o povestire oarecare, sau că vede ceva ce îi prezentaţi la tablă, sau că i expuneţi, de exemplu, un experiment fizic, ori că sunteţi în situaţia de a-i interpreta copilului o piesă muzicală, sau ceva asemănător. Deci, dumneavoastră vă aflaţi mai întâi cu toate acestea într-o relaţie cu realitatea exterioară fizică a respectivului copil. Însă ceea ce transpuneţi în această situaţie în copil, pe calea ocolită a realităţii fizice, prin intermediul ochiului, prin intermediul urechii, prin intermediul raţiunii, care înţelege ceea ce îi prezentaţi, ceea ce transpuneţi în această situaţie în copil va trece foarte curând printr-o cu totul altă formă de existenţă. Copilul pleacă de la şcoală; şi doarme; Eul său şi trupul său astral se află, în timpul somnului, în afara trupului fizic şi a trupului eteric. Ceea ce aţi adus copilului, folosind calea ocolită prin trupul fizic, sau şi prin trupul eteric, se continuă în trupul astral şi în Eu. Însă acestea două din urmă se află, în timpul somnului, într-un cu totul şi cu totul alt mediu. Ele trec prin ceva prin care trec numai în timpul somnului, iar ceea ce l-aţi învăţat pe copil participă la acest proces; participă tocmai în acele efecte care au rămas în trupul astral şi în Eu. Trebuie să vă gândiţi la faptul că dumneavoastră conduceţi către trupul astral şi către Eu ceea ce îl învăţaţi pe copil prin intermediul fizicului; că, prin aceasta, exercitaţi un efect asupra modului în care copilul trăieşte din momentul în care adoarme şi până se trezeşte, şi că un copil va aduce cu sine a două zi ceea ce a trăit între momentul adormirii şi al trezirii.

Puteţi să vă clarificaţi acest lucru folosind un exemplu simplu. Luaţi, de pildă, cazul în care copilul euritmizează sau cântă. Atunci trupul fizic al copilului este el însuşi în acţiune, şi acest trup fizic şi trupul eteric, care sunt în acţiune, impun trupului astral şi Eului ceea ce se află în sfera lor de acţiune. Trupul astral şi Eul trebuie să participe la ceea ce este de fapt activitate a trupului fizic şi a trupului eteric. Continuarea este că trupul astral şi Eul se apără de această participare, căci ele au de fapt alte puteri în sine. Acestea trebuie, într un fel, învinse. Ele se apără, căci trebuie să se acomodeze cu ceea le este adus din exterior prin intermediul propriei lor substanţialităţi trupeşti – în cazul euritmizării, mai mult prin intermediul trupului fizic, iar în cazul ascultării unei interpretări muzical-instrumentale, prin intermediul trupului eteric. Apoi, Eul şi trupul astral ajung în lumea pe care o vieţuieşte omul între momentul adormirii şi cel al trezirii. Acolo vibrează din nou tot ceea ce a fost impus trupului astral şi Eului. Prin urmare, trupul astral şi Eul refac – în modul care tocmai este trăit de către trupul astral şi de către Eu –, deci trupul astral şi Eul reiau ceea ce au euritmizat şi apoi au trăit muzical; Eul şi trupul astral repetă, între momentul adormirii şi momentul trezirii, tot ceea ce au trăit atunci; şi asta aduc copiii cu ei a doua zi dimineaţa, când vin la şcoală. Este ceea ce au "introdus" ei în trupul lor fizic şi în trupul lor eteric, şi noi trebuie să ne aşteptăm la aceasta.

Dacă privim omul în întregul său, el ne apare ca o creatură deosebit de complicată, pe care trebuie să o stăpânim în cadrul procesului de învăţământ şi al procesului educativ. Şi acum, dacă intrăm mai în amănunt în această problematică, atunci putem să spunem ceva cam de genul următor: Să luăm copilul care euritmizează: trupul fizic se află în mişcare, mişcările trupului fizic se transmit asupra trupului eteric. Trupul astral şi Eul se apără mai întâi, şi asupra lor se impregnează, într-o anumită măsură, ceea ce se petrece ca activare a trupului fizic şi trupului eteric. Ele ies apoi afară în timpul somnului, iar ceea ce li s-a imprimat până acum aduc în legătură cu puteri spirituale de o cu totul altă natură. Dimineaţa ele poartă din nou cu sine aceasta în trupul fizic şi în trupul eteric. Şi atunci avem o potrivire, demnă de a fi remarcată, între ceea ce a fost preluat din spiritual, în perioada de timp cuprinsă între momentul adormirii şi cel al trezirii, şi cele prin care au trecut, în timpul euritmizării, trupul fizic şi trupul eteric. Efectul se arată în faptul că trăirile spirituale, prin care s-a trecut între momentul adormirii şi cel al trezirii, se potrivesc cu ceea ce a fost pregătit şi prin care s-a trecut în ziua precedentă. Şi de-abia în această potrivire se arată o putere care are un efect de sănătate deosebit, şi care se află în acest proces de euritmizare. Se introduce cu adevărat – aş spune eu – o substanţialitate spirituală în om la următoarea trezire, dacă se practică euritmia în acest mod.

Într-un mod foarte asemănător se petrec lucrurile, de exemplu, şi în cazul cântatului. Atunci când exersăm cu copilul în acest sens, cea mai mare pondere în ceea ce se dezvăluie sub formă de acţiune reprezintă o activitate a trupului eteric. Trupul astral trebuie să i se adapteze puternic. Mai întâi el se apără, se opune, apoi poartă aceasta în exterior, în lumea spirituală. El se întoarce apoi din nou, şi aici se exteriorizează o putere cu o acţiune sănătoasă. Putem spune că în cadrul euritmizării se manifestă mai mult o putere care are pentru copil cu adevărat un efect de însănătoşire asupra stării corporale; în cazul cântatului se manifestă o putere care acţionează mai mult asupra aparatului de mişcare al omului şi, prin aceasta, pornind de la mişcări, acţionează din nou, înapoi, asupra sănătăţii corpului fizic.

Putem să folosim deosebit de bine aceste lucruri în cadrul procesului educativ. Dacă, de exemplu, am putea să aranjăm în aşa fel lucrurile – eu vorbesc desigur despre un caz ideal, însă de acest ideal ne putem apropia în cadrul corpului profesoral –, dacă am aranja prin urmare lucrurile astfel încât într-o după amiază să facem euritmie, şi această euritmie să o lăsăm să se exprime spiritual peste noapte, iar a două zi executăm cu copilul mai multă gimnastică în sensul pe care l-am amintit ieri, atunci, aceasta pătrunde astfel în corp încât gimnastica are, într-o anumită măsură, un efect de sănătate, aşa încât s-ar putea obţine foarte multe prin această alternanţă dintre euritmizare şi

gimnastică. Şi, de asemenea, s-ar putea obţine foarte mult, de exemplu, prin aceea că am fi în situaţia ca, prin împlinirea tuturor condiţiilor, să-i punem pe copii într-o zi să cânte. Apoi, ei poartă în lumea spirituală, în timpul somnului ceea au trăit în timp ce cântau. A două zi, facem cu ei muzica instrumentală; prin urmare facem mai mult o audiţie, nu activitate personală. Atunci se manifestă din nou, într-un mod deosebit de sănătos, ceea ce s-a făcut în ziua precedentă, prin acea fixare care este realizată de către oameni atunci când ascultă muzica instrumentală. Vedeţi dumneavoastră, dacă s-ar putea îndeplini toate cerinţele ideale prin împlinirea condiţiilor, atunci, prin acea structurare a procesului de învăţământ care să se adapteze condiţiilor de viaţă, s-ar putea acţiona asupra copilului într-un mod care să aibă un efect deosebit de sănătos, de benefic. Iar noi intenţionăm să mergem încă mult mai departe în ceea ce priveşte aceste lucruri.

Să luăm, de exemplu, învăţământul de fizică. Noi realizăm împreună cu copilul experimente. – Trebuie numai să vă reactualizaţi ceea ce am spus ieri, că omul nu şi reprezintă, în fond, decât cu capul, că omul ritmic este acela care judecă şi că omul format din sistemul metabolism-membre este acela care trage concluziile, şi anume că se conchide, se trag concluziile cu picioarele şi labele picioarelor. Dacă vă reactualizaţi aceasta şi dacă vă reactualizaţi actul percepţiei ca atare, atunci vă veţi spune că a percepe ceea ce este de natura voinţei, ceea ce se face aşa, din sine, se află într-o strânsă legătură cu tragerea de concluzii, şi nu cu reprezentarea pură. Dacă eu văd propriul meu trup, atunci trupul însuşi reprezintă o concluzie. Reprezentarea există numai prin aceea că eu îndrept ochii asupra trupului, dar numai prin aceea că îndeplinesc acum o anumită procedura semiconştientă, subconştientă, îmi adun lucrurile conform judecăţii, care face să trăiască întregul, deci le adun în mod rezumativ în propoziţia: prin urmare, acesta este un trup. Însă aceasta este deja percepţia unei concluzii. Prin aceea că eu percep, că percep raţional, îmi formez o mulţime de concluzii. Aici, în aceste concluzii, este conţinut întreg omul. Şi acesta este şi cazul când experimentez, căci eu am permanent de a face cu o preluare prin intermediul întregului om. În acest caz intră mereu concluzii în procesul de preluare. De obicei judecăţile nici nu sunt percepute, ele sunt foarte lăuntrice, astfel încât putem spune că atâta vreme cât experimentăm, este solicitat întregul om.

Numai că prin faptul că experimentăm, nu facem pentru copii de fapt încă nimic foarte bun din punct de vedere educativ. Ce-i drept, copilul poate că se va arăta interesat de aceste experimente, însă omul ca atare este prea slab în organizarea să normală, pentru a fi mereu solicitat în întregul său, în ansamblul său ca om. Acest lucru nu este posibil. Întotdeauna este ceva prea mult dacă îl las pe om să fie solicitat ca om întreg, în ansamblul său. Omul îşi iese întotdeauna prea mult din sine dacă experimentez în faţa lui sau dacă îi îndrept atenţia asupra lumii exterioare. Ceea ce este cu adevărat important în cadrul procesului de predare şi în cadrul procesului educativ constă în a ţine cu adevărat seama de cele trei elemente constitutive ale omului, dacă se permite ca fiecare dintre acestea să-şi obţină drepturile sale şi dacă se lasă să ajungă şi la interacţiunea corespunzătoare lor.

Şi acum, gândiţi-vă: mai întâi experimentez. Atunci supun întregul om la un efort. Asta este mult pentru început. Şi acum distrag atenţia copiilor de la aparatele şi dispozitivele care stau aici, cu ajutorul cărora am realizat experimentele, şi mai parcurg încă o dată întregul proces. Prin faptul că apelez la amintirea a ceea ce tocmai s-a trăit, realizez încă o parcurgere a întregii problematici dezbătute. Dacă se parcurge aşa ceva, dacă practic se recapitulează, dacă cerem să fie trecut în revistă, fără să fie prezentă şi concepţia, fără să se fi format şi un punct de vedere, atunci se vivifiază în special sistemul ritmic al omului. Prin urmare, după ce am solicitat întregul om, solicit sistemul său ritmic şi sistemul capului său; căci bineînţeles că acţionez şi asupra sistemului capului, dacă recapitulez lucrurile. Aşa pot face să se încheie ora. Mai întâi am acţionat asupra omului ca întreg, apoi, de preferinţă, asupra sistemului său ritmic, şi acum îl las să meargă acasă. Şi acolo el se culcă şi doarme. Iar prin faptul că doarme, ceea ce am acţionat mai întâi în omul întreg şi mai apoi în cadrul sistemului ritmic, trăieşte mai departe în membre, atunci când trupul astral şi Eul ies în exterior.

Noi dorim acum să ne îndreptăm privirea asupra a ceea ce rămâne în pat, şi care lasă să răsune în continuare ceea ce am realizat împreună cu copilul. Atunci, într-o anumită măsură, ceea ce s-a constituit aici în omul întreg şi ceea ce s-a format în cadrul sistemului ritmic, toate acestea curg în sus, spre omul-cap. În omul-cap se formează imagini despre aceasta. Pe acestea le găseşte apoi omul când se trezeşte şi vine la şcoală. Într-adevăr, situaţia se prezintă în felul următor: atunci când copiii vin a două zi la şcoală, atunci ei au în capetele lor, fără să ştie, imaginile a ceea ce am experimentat ieri şi a ceea ce am reluat apoi, a ceea ce am reluat apoi într-un mod destul de imaginativ, astfel că totul rămâne sub formă de imagine în cap. Eu îi primesc a doua zi pe copii, aceştia având fotografii-imagini în cap despre ceea ce am experimentat ieri; aşa vin copiii.

Acum, a două zi, mă pot ocupa mai mult reflectând, analizând, de ceea ce am experimentat cu o zi înainte şi am reluat numai prin simpla povestire, reluare făcută mai mult pentru fantezie. Eu mă lansez acum în consideraţii referitoare la aceasta. Prin asta eu vin în întâmpinarea procesului de conştientizare a imaginilor care trebuie să devină conştiente. Prin urmare, eu predau o oră de fizică, experimentez, reiau în faţă copiilor ceea ce s-a petrecut; în ziua următoare, fac anumite consideraţii care duc copilul la a face cunoştinţă cu legile care guvernează cele ce s-au petrecut. Eu îl duc mai mult către aspectul de reprezentare, de gândire a respectivei problematici, şi nu îi oblig pe copii să rezerve acestor imagini, acestor fotografii pe care le aduc cu ei, o existenţă lipsită de viaţă. Gândiţi-vă dumneavoastră, dacă îi primesc mai întâi pe copii cu fotografiile în cap, despre care ei nu ştiu nimic şi, mai nou, experimentez din nou pe aceasta bază, fără să le acord hrana printr-o tratare pe care să o realizez, atunci supun din nou întregul om unui efort. Acest efort răscoleşte întregul om, răscoleşte aceste imagini, şi eu generez în aceste capete un fel de haos. Eu trebuie ca, în orice condiţii, indiferent de situaţie, să consolidez mai întâi ceea ce vreau să existe aici. Trebuie să-i ofer hrană. În acest mod reuşesc să realizez un astfel de proces de învăţământ. Eu îl organizez în aşa fel, încât să se adapteze la procesele vieţii.

Să presupunem că predau istoria. Dacă predau istoria, voi fi nevoit să nu îi prezint copilului faptele în mod exterior: acest aspect se exclude într-o anumită măsură. Eu trebuie să realizez acest lucru în mod artistic, în aşa fel încât să se obţină din nou o adaptare la procesele vitale ale vieţii. Acest lucru îl pot obţine în modul următor: Le povestesc mai întâi astăzi copiilor doar faptele pure, faptele care se desfăşoară exterior în spaţiu şi în timp. Aceasta cuprinde din nou întregul om, la fel cum şi experimentul cuprinde întregul om, pentru că omul este nevoit să şi facă reprezentări spaţiale. Trebuie să se urmărească faptul ca el să şi imagineze spaţial, să vadă oarecum, în mod continuu, în spirit ceea ce îi povestesc eu; şi să şi le imagineze şi temporal. Dacă am făcut acest lucru, atunci încerc să leg de aceasta ceva care să se refere la persoanele care au apărut, dar chiar şi la evenimentele care s-au petrecut, însă nu prin aceea că povestesc, ci prin faptul că încep să caracterizez; prin urmare, prin aceea că orientez atenţia înspre ceea ce am prezentat mai întâi, însă acum caracterizând. După ce am parcurs aceste două etape, am apelat mai întâi, solicitându-l, la întregul om, iar prin aceea că am caracterizat, tocmai am solicitat omul ritmic. Acum îl las pe copil. A două zi îl primesc din nou. Acum copilul aduce din nou cu sine fotografiile spirituale ale celor la care a participat în ziua anterioară. Eu îi vin în întâmpinare dacă mă conectez în aşa fel încât să realizez acum mai multe consideraţii despre, să spunem, de pildă, Mithridates sau Alcibiades, dacă au fost oameni de treabă sau nu, prin urmare ceva ce are mai mult un caracter de reflecţie. În acest sens trebuie ca într-una din zile să prezint cea ce este mai mult obiectiv, caracteristic, iar în cealaltă zi ceea ce are un caracter de judecată, de consideraţie, de reflecţie. În această situaţie voi acţiona în sensul ca cele trei elemente constituente ale omului să se întrepătrundă cu adevărat în mod corespunzător.

Acestea sunt lucruri care vă arată ce se poate obţine cu adevărat dacă întregul învăţământ se structurează, dacă, prin urmare, acesta este cu adevărat adaptat la relaţiile de viaţă. Bineînţeles că aceasta nu se va putea niciodată realiza cum trebuie decât dacă planul de învăţământ este structurat aşa cum este realizat acest aspect la noi, în sensul că se tratează cu adevărat pe parcursul unei perioade mai

îndelungate acelaşi obiect de învăţământ. Eu aş dori să ştiu cum s-ar putea realiza aceasta în condiţiile în care într-una din zile, la prima oră de studiu, se învaţă fizica, şi a doua zi religia. În aceasta situaţie aş vrea să ştiu cum s-ar putea ţine cont de ceea ce rămâne. Bineînţeles că este foarte dificil să se structureze întregul învăţământ în acest mod, însă cel puţin ne putem apropia de un astfel de mod de structurare a învăţământului. Şi, dacă analizaţi cu atenţie planul nostru de învăţământ, veţi observa că, peste tot, cel puţin s-a încercat realizarea acestei apropieri.

Acum, bineînţeles că este important şi necesar să se cuprindă bine cu privirea toate conexiunile şi interdependenţele. Dacă vă amintiţi ceea ce am spus ieri, anume că întregul om este de fapt logician şi nu numai capul, atunci veţi învăţa să acordaţi respectul ce li se cuvine şi lucrărilor de pură dexteritate. Nu a fost numai un capriciu atunci când a apărut cerinţa ca la noi în şcoală băieţii să înveţe şi să tricoteze, şi aşa mai departe. În acest mod de activitate a mâinilor se exprimă, se formează ceea ce amplifică foarte mult capacitatea de a judeca. Această capacitate de a judeca se dezvoltă cel mai puţin la om dacă acesta este pus să facă exerciţii logice. Aceste exerciţii logice nu sunt de fapt deloc potrivite pentru a dezvolta capacitatea de judecată a omului. Dacă este pus să realizeze legătura dintre subiect şi predicat, dacă omului i se cere să facă exerciţii logice în acest sens, atunci nu se contribuie deloc la mărirea capacităţii lui de judecată. Cel mult se contribuie puţin la rigidizarea capacităţii sale de judecată. Astfel, el va deveni în viaţa ulterioară un om care va putea să judece întotdeauna numai conform unei anumite scheme. Dacă se fac prea multe astfel de exerciţii logice, omul va fi educat în spiritul unui om schematic. Şi, în afară de aceasta, această exersare în a judeca nu are o altă urmare decât că se depun prea multe săruri, şi astfel omul devine suprasaturat în săruri. El este apoi prea uşor predispus spre formarea transpiraţiei, pe care o putem cu toţii observa foarte bine dacă îi supunem pe copii unui prea mare efort legat de capacitatea de judecată. Atunci ei transpiră prea mult în timpul nopţii. Această situaţie se prezintă de fapt în felul următor: dacă dorim să fim cu adevărat spirituali, fără să ştim că elementul fizic-trupesc este expresia pură a elementului spiritual, dacă vrem să fim prea unilateral spirituali, atunci, de cele mai multe ori, tratăm în mod cu totul necorespunzător trupul. Pedagogia, cum este pedagogia lui Herbart, care porneşte de preferinţă de la o tratare a capacităţii de reprezentare, are drept efect ruinarea trupului omului. Şi acest lucru ar trebui cunoscut cel puţin de pe poziţia de educator şi cadru didactic.

Dumneavoastră puteţi observa acest lucru în legătură şi cu alte manifestări ale vieţii. Nu i aşa, conform unei anumite concepţii, care are desigur îndreptăţirea ei profundă, fiecare om de treabă trebuie să asculte o predică. Ceea ce ascultă el de cele mai multe ori în predică reprezintă desigur ceva foarte, foarte abstract, şi se încearcă chiar să se distragă cu adevărat atenţia omului de la viaţă şi transpunerea, prin ascultarea predicii, în regiuni superioare. Predica este ţinută în aşa fel încât omul să se înalţe, să se întărească sufleteşte, şi aşa mai departe. Desigur că toate acestea îşi au motivaţia lor, însă trebuie totuşi să se înţeleagă ceea ce se petrece în realitate de fapt prin predicile actuale, şi anume prin acelea care sunt de a dreptul abstracte, care sunt ţinute de către oameni care nu au învăţat nimic referitor la conexiunile şi legăturile existente în natură, de către oameni care nici măcar nu se bucură în faţa manifestărilor naturii, astfel că în spatele gândurilor lor nu se află nimic care să aibă vreo legătură cu relaţiile din natură. Să presupunem că oamenii merg la astfel de predici, care sunt destul de străine de ceea ce se numeşte viaţă. În zilele noastre se ţin multe astfel de predici, care sunt complet străine de ceea ce reprezintă viaţa. Oamenii le ascultă, şi efectul este îmbolnăvirea oamenilor de o boală care nici măcar nu este observabilă la început din exterior. Oamenii se îmbolnăvesc din punct de vedere fizic într-un anumit grad foarte uşor, care nu poate fi observat din exterior. Efectul majorităţii predicilor este că se alimentează mici boli, astfel că, prin urmare, la câteva ore după predică, omul trece printr-un proces de boală. Acest proces de boală cauzează o durere, care nu se ridică tocmai în întregime deasupra pragului conştienţei, dar care este totuşi perceput pe jumătate, sau pe sfert, conştient de către om. Însă aceasta duce la starea ca omul să se simtă rău în trupul său. Însă acest lucru nici nu poate fi posibil, doar predica l-a ridicat în regiuni înalte, spirituale. Nu este posibil ca el să se simtă, prin ea, rău, în trupul său. Atunci, el interpretează această stare de rău, şi se încrâncenează, se simte cu adevărat un păcătos. Aceasta este interpretarea bolii, care urmează predicii. Este vorba chiar despre ceva ce poate fi intenţionat cu un anumit rafinament inconştient, căci se obţine faptul ca oamenii să se simtă nişte păcătoşi.

Acum, eu prezint aceasta ca pe un fenomen care în viaţa contemporană reprezintă ceva general; el este legat de toate celelalte manifestări de declin. Eu prezint aceasta pentru ca dumneavoastră să puteţi vedea că o practicare greşită a spiritualului nu are efect asupra spiritualului, ci tocmai asupra elementului trupesc, şi anume acţionează într-un mod foarte concret asupra elementului trupesc; şi pentru a vedea din aceasta şi că ar trebui să ne educăm şi să ne învăţăm copiii numai în aşa fel încât să ştim întotdeauna cum se realizează de fapt consonanţa elementului spiritual cu elementul trupesc.

Vedeţi dumneavoastră, aici acţionează uneori lucruri ciudate; ele nu sunt observate, şi totuşi aparţin celor mai importante lucruri din punct de vedere al istoriei culturii. Noi am avut o astfel de perioadă în ultima treime a secolului al XIX-lea, când învăţământul de geografie a fost de fapt redus în importanţa sa de către învăţământul de istorie. Ce-i drept, geografia se lega întotdeauna, în cadrul examenelor de capacitate, de câte ceva. Se ţinea mai puţin cont de ea. Fie că profesorul de istorie era cel care primea sarcina de a se ocupa de ea, sau, în anumite zone, ea era cuplată cu învăţământul de istorie a naturii. Geografia a fost cu adevărat marginalizată o întreagă perioada de timp. Şi acum gândiţi-vă la ceea ce v-am prezentat desenând pe tablă omuleţul: dacă îl vedem pe omul care conchide, pe omul care, prin urmare, acţionează, cum stă el încadrat în întreaga lume, cum nu se detaşează prin capul său de lume, dacă ne reprezentăm acest om, atunci el de fapt nici nu poate fi imaginat fără spaţiu. Spaţiul ţine de acest om. El este un element în lumea spaţială, în măsura în care este un om cu picioare şi cu labe ale picioarelor. Şi, dacă privim acest aspect din punct de vedere spaţial, atunci, pentru trupul nostru astral există întotdeauna, într-o anumită măsură, un "a se pune pe picioare", atunci când facem geografie cu copilul. Trupul astral devine cu adevărat mai puternic şi mai dens în partea sa inferioară. Noi practicăm spaţialul şi facem ca prin aceasta elementul spiritual-sufletesc al omului să fie mai dens înspre pământ. Cu alte cuvinte: noi îl aducem pe om la o anumită întărire în sine tocmai prin aceea că practicăm într-un mod de a dreptul vizualizabil elementul geografic, însă practicăm aceasta geografie în aşa fel încât apelăm întotdeauna la conştienţa faptului că Niagara nu se află pe Elba; apelăm întotdeauna la conştienţa spaţiului care se află între Niagara şi Elba.

Dacă realizăm acest lucru cu adevărat într-un mod vizualizabil, atunci îl încadrăm pe om în spaţiu şi dezvoltăm în el tocmai ceea ce îi creează un interes faţă de lume, iar acest lucru îşi va arăta efectul în cele mai diverse moduri. Un om cu care practicăm într-un mod raţional geografia stă cu mai multă iubire lângă semenul său decât unul care nu a învăţat starea de a sta alăturat în spaţiu. El învaţă starea de a sta alături de ceilalţi oameni; el ţine cont de existenţa celorlalţi. Aceste lucruri trec puternic în formarea morală, iar marginalizarea geografiei nu reprezintă nimic altceva decât o aversiune faţă de dragostea pentru aproapele nostru, care, în epoca noastră contemporană, a trebuit să se lase tot mai mult şi mai mult marginalizată. Astfel de legături nu se observă, însă ele există. Căci întotdeauna acţionează o anumită raţionalitate inconştientă sau o anumită iraţionalitate inconştientă în cadrul generat de modalităţile de manifestare a vieţii civilizate.

Un cu totul alt efect îl are învăţământul de istorie, care funcţionează pe baza elementului temporal, şi pe care îl putem executa în mod corect numai în situaţia în care ţinem cont în mod corespunzător de acest element temporal. Dacă transmitem de fapt numai imagini în cadrul învăţământului de istorie, atunci ţinem prea puţin cont de elementul temporal. Vedeţi dumneavoastră, dacă eu îi povestesc unui copil despre Carol cel Mare în aşa fel de ca şi cum acesta ar fi unchiul său, care încă mai trăieşte, atunci de fapt îl induc în eroare. Eu trebuie ca, întotdeauna când vorbesc despre Carol cel Mare, să fac în aşa fel încât să evidenţiez distanţa în timp care ne desparte, şi trebuie să fac acest lucru în felul următor, prin aceea că spun: "Imaginează-ţi că eşti acum un băiat mic, şi l apuci pe tatăl tău de mână". Atunci el îşi poate imagina ceva prin aceasta. Acum eu îl lămuresc cu cât este tatăl mai în vârstă – şi acum: tatăl apucă mâna tatălui său, care apucă la rândul

său mâna bunicului, şi aşa mai departe. În acest mod l am condus cu şaizeci de ani înapoi. De la bunic se merge mai departe; şi acum îi spun: "Imaginează-ţi treizeci de oameni în şir, unul după altul". Eu i-am prezentat un şir şi i-am explicat: "Cel de al treizecilea poate să fie Carol cel Mare." Prin aceasta el capătă un simţ al distanţelor în timp. Important este de a nu dispune lucrurile în mod izolat, ci de a cuprinde acest simţ al distanţei, dacă se urmăreşte realizarea unui învăţământ de istorie corect.

Este important să se atragă atenţia asupra unor deosebiri caracteristice atunci când se tratează diferite epoci temporale, pentru ca elevii să capete o imagine despre cum se deosebesc intervalele de timp între ele. Este vorba ca elementul istoric să trăiască de preferinţă în imaginea realizată asupra timpului, în introspecţia timpului. Însă aceasta acţionează puternic asupra a ceea ce se află în lăuntricul omului, antrenează elementul lăuntric al omului. Şi dacă predăm în aşa fel învăţământul de istorie încât el să nu îşi ocupe locul potrivit, ci să cuprindă elementul lăuntric într-un mod prea interesat, prin aceea că se tratează iar şi iar tocmai istoria locală, a patriei, şi se acordă o mai mică atenţie evenimentelor petrecute la distanţe mai mari, prin urmare dacă învăţământului de istorie i se acordă o poziţie eronată, dacă, în ceea ce priveşte învăţământul de istorie, ne orientăm în mod exagerat, asupra anumitor lucruri, asupra unui fals patriotism şi a altor aspecte de acest gen – eu consider că exemplele în acest sens nu se vor afla la o prea mare distanţă de dumneavoastră –, atunci efectul este în special o acţionare asupra stării de a deveni încăpăţânat şi prost-dispus lăuntric. Acesta este un efect secundar şi, înainte de toate, prin aceasta se ajunge ca omul să fie înclinat înspre a nu fi obiectiv faţă de manifestările lumii. Şi acesta reprezintă marele rău al zilelor noastre. Predarea necorespunzătoare a geografiei şi realizarea unui învăţământ de istorie eronat pe parcursul acestei ere au contribuit într-o mare măsură la apariţia a ceea ce reprezintă marea boală a epocii contemporane. Şi probabil că veţi putea să gândiţi înapoi în timp ce vi s-a oferit la istorie, şi din aceasta veţi realiza cât de greu vă este să vă descurcaţi în faţa anumitor fenomene.

Acestea sunt exemple care arată modul în care trebuie să se desfăşoare învăţământul şi procesul educativ, dacă dorim să realizăm o conectare într-un mod sănătos la condiţiile de viaţă, la impulsurile vieţii însăşi. Noi pur şi simplu nu putem să predăm în aşa fel încât numai să căutăm să terminăm o anumită materie, ci trebuie ca, înainte de toate, să ne îndreptăm atenţia asupra condiţiilor de viaţă ale oamenilor din punct de vedere trupesc, sufletesc şi spiritual. Într o anumită măsură, întotdeauna trebuie să ne stea omul în faţă ochilor. Şi el trebuie să ne stea în aşa fel în faţa ochilor încât să-l putem cuprinde cu privirea şi pe el însuşi ca întreg, în măsura în care este desigur o făptură care lucrează foarte intens şi între momentul adormirii şi cel al trezirii. Căci în situaţia în care nu acordăm nici un fel de importanţă faptului că omul mai şi doarme – şi învăţământul din zilele noastre face acest lucru, fără excepţie, el nu se gândeşte deloc la faptul că omul mai şi doarme, sau o facem cel mult din punct de vedere igienic – şi că, în acest timp, în om continuă să lucreze, într-un mod oarecare, ceea ce se face în timpul procesului de învăţământ, atunci aceasta are un efect foarte precis: Prin aceea că nu se ţine cont de faptul că în timpul nopţii ceva iese din el, omul este transformat într-un automat.

Şi, într-adevăr, s-ar putea spune că, în multe privinţe, în zilele noastre educaţia şi învăţământul nu sunt o educaţie şi un învăţământ orientate către omenie, ci înspre cel mai pregnant tipus al automatului uman, care este dat prin birocraţie. În zilele noastre educaţia se execută în mare măsură pentru birocraţie. Birocraţia constă în principal în aceea că omul nu mai este om, ci o încheiere, o anumită existenţă, o existenţă prestabilită. Avem în faţa noastră omul, şi este indiferent că este omul A sau omul B, dacă amândoi sunt birocraţi sau referenţi. Este tot una dacă este vorba despre omul A sau B, dacă este X, Y sau Z.

Asta provine din faptul că în cadrul educaţiei s-a ţinut cont numai de omul treaz; pentru că, în general, s-a negat elementul spiritual şi, din această cauză, nu se vede nimic între momentul adormirii şi cel al trezirii. Este ceea ce în filozofia mai nouă a apărut în prim plan atât de înspăimântător la *Descartes* şi *Bergson* [Nota 7]; prin aceea că aceşti filosofi susţin că Eul ar fi elementul de continuitate în om, ne îndeamnă să ne uităm numai la acesta, căci în Eu ar fi cuprinsă realitatea. Eu aş dori numai să le atrag în mod serios atenţia oamenilor asupra faptului că în acest caz ei încetează să existe atunci când încep să adoarmă, şi încep din nou să fie de abia atunci când se trezesc; căci Eul nu este cuprins în răstimpul dintre momentul adormirii şi momentul trezirii. El se retrage atunci, aşa că de fapt formula de existenţă carteziană şi bergsoniană nu trebuie să sune: "Gândesc, deci exist ", ci: "Eu am gândit pe 2 iunie 1867 de la ora 6 dimineaţa şi până la ora 8 seara, prin urmare am existat în acest timp; apoi, am gândit în ziua următoare de la ora 6 dimineaţa şi până la ora 8 seara, prin urmare am existat în acest interval de timp." Astfel se ajunge la concluzia că sinele ar fi ceva foarte complicat. Căci ar trebui lăsat de o parte ceea ce se află la mijloc. Însă oamenii nu se gândesc la aceasta, pentru că ei vor să aibă de a face numai cu tot felul de idei şi abstracţiuni, şi nu cu realităţile care se află la baza entităţii umane.

În învăţământ trebuie să avem de a face cu realităţi, şi atunci vom educa din nou oameni. Nu trebuie să ne intereseze ca după aceea să ia naştere aranjamentele corecte, căci acestea vor fi făcute de oamenii care au fost educaţi ca lumea. Însă de abia aici se află ceea ce ne poate aduce la o înţelegere profundă a faptului că viaţa spirituală trebuie să fie o viaţă independentă şi de sine-stătătoare. Se pot educa oameni numai dacă se acţionează exclusiv asupra educaţiei oamenilor, şi dacă se gândesc aranjamentele de abia ca urmare a acestei educaţii umane, pe care nu o face în prealabil statul. Din aceasta cauză, viaţa spirituală nu poate să fie o anexă a statului sau a economiei, ci trebuie ca această viaţa spirituală să se dezvolte din sine însăşi*.

* Vezi Rudolf Steiner: ***Structurarea în trei elemente a organismului social în necesităţile lor vitale de prezent şi viitor***. GA 23, ***Articole asupra organizării tripartite a organismului social şi a problemelor contemporane*** GA 24.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

A PATRA PRELEGERE

Stuttgart, 15 iunie 1921

Probabil că din analizele pe care le-am făcut v-aţi dat seama de faptul că profesorul trebuie să implice deja în toate consideraţiile sale o cunoaştere mai exactă şi a omului fizic-trupesc. Şi ne ocupăm acum cu astfel de analize, care aparent sunt mai îndepărtate, din cauză că ne aflăm în cadrul şcolii noastre în faţa unei misiuni foarte importante, şi anume aceea de a adăuga claselor propriu-zise de şcoală primară şi clasa a zecea, care va conţine atunci totuşi băieţi şi fete mai maturi; în această situaţie, ne aflăm în faţa unei vârste care va trebui tratată cu o deosebită atenţie. De fapt, în aceste zile aş dori să mai lucrez în această direcţie şi anume aceea de a trezi în dumneavoastră o abordare profundă tocmai a acestei vârste a copiilor, care, precum ştim, se află în strânsă legătură cu importante stări de dezvoltare.

Dumneavoastră puteţi spune că acest aspect îi priveşte numai pe aceia care se ocupă de aceşti copii. Însă această afirmaţie nu este adevărată. Căci colegiul nostru profesoral trebuie să devină din ce în ce mai unit, până la a fi un adevărat organism; şi, în acest sens, va trebui să fim cu toţii implicaţi într-un anumit mod, direct sau indirect, în procesul de educaţie de ansamblu a copiilor în şcoală.

Trebuie numai să mai fac nişte consideraţii înainte de a analiza împreună cu dumneavoastră cerinţele celui de al paisprezecelea, al cincisprezecelea şi al şaisprezecelea an de viaţă al copilului. Şi va trebui să realizăm împreună, în conferinţa comună, planul de învăţământ [Nota 8] tocmai pentru această importantă clasă a zecea.

Ei bine, astăzi aş dori să mai continui în stilul în care am început ieri şi alaltăieri. Aş dori să vă pun în faţa sufletelor mai întâi încă o dată analizarea aşa-numitei relaţii dintre elementul spiritual-sufletesc şi elementul fizic-trupesc la om, în special la copil. Fiindcă elementul spiritual-sufletesc există, în zilele noastre, în cadrul culturii şi formării generale, aproape numai sub formă intelectuală. Căci de fapt noi nu avem în cadrul vieţii noastre culturale o viaţă spirituală vie propriu-zisă. Şi în acele regiuni ale Europei Centrale care încă mai sunt impregnate de catolicism, catolicismul a luat forme ireale, aşa că nici acolo nu se poate spune că avem un aport deosebit în ceea ce priveşte mijlocirea religioasă a vieţii spirituale. Iar aceasta fiindcă viaţa spirituală evanghelică a devenit mai mult sau mai puţin complet intelectualistă. Şi acum, bineînţeles că viaţa spirituală propriu-zisă poate să pătrundă în şcoală noastră numai în condiţiile în care corpul nostru profesoral se compune din antroposofi. Prin aceasta, şi nu prin predarea antroposofiei – căci şcoală noastră nu trebuie să devină o şcoală generatoare de concepţii asupra lumii –, prin întregul mod de comportare al cadrelor noastre didactice, prin ceea ce poartă profesorii noştri în sufletele lor, se aduce în şcoala noastră, prin elemente sufleteşti imponderabile, acest spiritual-sufletesc.

Dacă acum îndeplinim ceea ce trebuie să le inducem copiilor în cele mai diferite domenii, prin urmare, vreau să spun, ceea ce le inducem în timp ce citim împreună cu ei sau le transmitem ceea ce conduce la gestul de a citi, ceea ce le inducem ca fiind elementul gând în cadrul procesului de socotit, ceea ce îi învăţăm şi în ceea ce priveşte istoria naturii sau ştiinţele naturii – prin toate acestea, care se exprimă sub formă de gânduri, apropiem de ei diferite reprezentări. Iar a apropia de copii reprezentări este în fond o cu totul altă activare în ceea ce priveşte organismul copilului decât aceea care se amestecă parţial în celelalte, sau care se execută în mod individual, independent. Căci, nu i aşa, elementul corporal-trupesc este implicat în mod complet independent la euritmie, la învăţământul de muzică, la învăţământul de gimnastică, într-o anumită măsură la învăţământul instrumental, însă nu mai este implicat la orele de cor. Desigur că totul este numai relativ. Însă, în general, ceea ce le prezentăm, ceea ce le aducem copiilor în cadrul creat de către aceste obiecte de învăţământ, chiar şi ceea ce învaţă copilul atunci când citeşte, când scrie, unde apelăm puternic la activitatea corporală, este polar diferit faţă de materiile de învăţământ în cadrul cărora acest aspect este cu mult mai puţin pregnant, cum ar fi, de exemplu, la socotit, cadru în care activitatea corporală joacă un rol subordonat; în timp ce, tocmai în cazul scrisului, activitatea corporală joacă un rol foarte important.

Ei bine, în legătură cu toate aceste amănunte, ar trebui de fapt să vorbim destul de mult. Eu aş dori să lămuresc numai în cazul scrisului măsura în care activitatea corporală joacă aici un rol. În ceea ce priveşte scrisul, există două tipuri de oameni – eu cred că le-am mai vorbit deja în legătură cu această stare de fapt celor care sunt de mai mult timp aici –, aşadar există două tipuri de oameni. Oamenii care se încadrează în primul tip scriu în aşa fel încât scrisul apare cursiv, într-o anumită măsură, din mână. Este vorba despre formarea scrisului efectiv în încheietura mâinii. Învăţământul scrisului de afaceri pune accentul în special asupra faptului ca scrisul să fie în încheietura mâinii. Şi, în fond, asta este tot ceea ce apoi intră în discuţie în ceea ce priveşte scrisul. Acest lucru este la acest tip de oameni astfel, încât ei sunt predispuşi să înveţe scrisul în acest mod. Celălalt tip este predispus înspre a privi semnele utilizate în scriere. El îşi îndreaptă mereu privirea asupra propriului său scris şi are, faţă de propriul său scris, un comportament estetic, chiar dacă nu foarte puternic. El priveşte ceea ce scrie, şi simte o anumită plăcere când vede cum arată literele sale. Acesta este tipul care pictează. În acest caz, scrisul nu se află atât de puternic în încheietura mâinii. Există oameni care scriu aşa cum scrie omul de afaceri, comerciantul; acesta nu pictează deloc. Eu am făcut cunoştinţă cu un mod ciudat de instruire, de îndrumare în ceea ce priveşte scrisul, într-o şcoală care realiza un fel de pregătire a oamenilor de afaceri. Oamenii erau puşi să facă permanent tot felul de linii şi, în această situaţie, nu-i aşa, ei făceau fiecare literă dintr-o anumită trăsătură a încheieturii mâinii iar scrisul căpăta un anumit caracter, în aşa fel încât totul era elan în el. Ei bine, vă reamintesc doar că ceea ce se face în mod extremist conduce la ceva înspăimântător. Probabil că aţi cunoscut deja oameni care, înainte de a începe să scrie prima literă, vântură instrumentul cu care scriu prin aer, făcând tot felul de mişcări largi în aer. Este o stare cumplită atunci când aceste mişcări largi executate din încheietura mâinii sunt duse până la extrem. De fapt, ar trebui să ajungă la om acel scris pictat. Căci el este cu mult mai igienic şi cu mult mai sănătos. Dacă scriem în aşa fel încât, în acelaşi timp, ne privim scrisul şi resimţim o anumită plăcere estetică la vederea semnelor scrisului nostru, prin urmare dacă scriem în mod pictat, atunci aspectul mecanic este împins mai mult înapoi în corp. Nu mai scrie încheietura mâinii, scrie mai mult organismul lăuntric. Şi acest aspect este deosebit de important, căci aspectul mecanic este îndepărtat de periferie şi orientat mai mult asupra întregului om. Veţi observa şi următorul aspect: dacă vă reuşeşte să orientaţi pe cineva foarte bine

asupra acestui scris pictat, atunci până la urmă respectivul va învăţa să scrie şi cu degetele de la picioare. Şi acesta ar reprezenta un anumit triumf, dacă s-ar putea ajunge până acolo încât să poată fi formate în mod corect litere prin poziţionarea unui creion între degetul mare şi cel alăturat de la picior. Eu nu mă refer la faptul că acest lucru ar trebui dezvoltat din punct de vedere artistic; însă în aceasta constă respectivul transfer al activităţii mecanice asupra întregului om.

Ei bine, în această privinţă oamenii sunt, după cum se cunoaşte, deosebit de neîndemânatici, ei nu pot nici măcar să ridice cu degetele de la picioare, aşa cum o fac cu mâna, dacă le cade ceva de pe chiuvetă, dar ar trebui să poată face măcar acest lucru. Sună grotesc atunci când spunem asta. Însă dumneavoastră veţi înţelege că aceasta indică un alt aspect important. Prin urmare, ar trebui să se practice scrisul pictat, căci, pe de o parte, este împinsă înapoi, în corp, activitatea mecanică propriu-zisă, şi este adusă la suprafaţă, adusă în afara suprafeţei, relaţia omului faţă de ceea ce este scris. Omul este introdus în mediul care îl înconjoară. Omul ar trebui în fond să se obişnuiască să şi vadă tot ceea ce face, să nu o facă participând într-un mod complet lipsit de orice fel de gând, ci să şi vadă ceea ce face; căci, de cele mai multe ori, omul scrie fără să se gândească.

Prin urmare, scrisul este o astfel de activitate multilaterală. Însă tocmai din acest motiv vom putea privi şi scrisul, într-un anumit sens, ca pe ceva important. Atunci când socoteşte, în cadrul aritmeticii, activitatea propriu-zisă de scriere nu poate intra în discuţie, pentru că omul este prea puternic solicitat prin activitatea de gândire; în aceasta situaţie, activitatea de scriere trece, mai mult sau mai puţin, pe planul secund.

Acum, este necesar să ne fie limpede ce se petrece de fapt în om atunci când citiţi ceva cu copilul. Este – în fond – o activitate care are mai întâi un caracter spiritual. Aceasta se continuă în corporalitate. Şi, exact în cazul acelor lucruri care pornesc de la activitatea spirituală a gândurilor, la acestea se supun în mod deosebit solicitării elemente subtile ale organizării fizice umane. Dumneavoastră puteţi ajunge la această concluzie şi de pe poziţia de fiziolog, dacă vă faceţi o imagine despre partea mai profund dispusă a creierului uman, despre materia albă. Căci, de fapt, aceasta este cea mai perfect organizată. Ea este cea care merge mai mult în sensul funcţionalului, în timp ce materia cenuşie superficială, care este, prin urmare, dezvoltată în mod deosebit de puternic la om, se află dispusă pe o treaptă de dezvoltare foarte înapoiată; aceasta este transmiţătorul de hrană al creierului. Conform evoluţiei, nu scoarţa cerebrală este elementul mai deplin dezvoltat; ci părţile aflate sub aceasta reprezintă partea mai evoluată. Prin urmare, dacă îi prezentăm unui copil ceva ce trebuie observat, analizat, sau ceea ce trăieşte atunci când citeşte, noi îi solicităm foarte mult materia cenuşie şi, în om, are loc un proces metabolic subtil. Acest fin proces metabolic, care are loc în aceasta situaţie în om, se extinde, chiar dacă într-un mod foarte subtil, asupra întregului organism. Şi, exact atunci când credem că îl annăm pe copil din punct de vedere spiritual-sufletesc, de fapt acţionăm cel mai puternic din punct de vedere trupesc-fizic asupra acestuia. Este vorba despre o pătrundere aproape forţată, am putea spune, în metabolism, în timpul observatului, la citit, la povestire-ascultare. În aceste cazuri, copilul este deosebit de puternic solicitat. Este ceea ce s-ar putea numi: imprimarea elementului spiritual în elementul trupesc. Este necesară un fel de încarnare, de reprezentare trupească a ceea ce dezvoltăm în cadrul observării, al povestirii-ascultării. Este necesar să se formeze un fel de fantomă corporală, care să prindă rădăcini în întregul organism. În organism lucrurile se petrec astfel încât se depun săruri fine. Nu trebuie să ne imaginăm acest fenomen într-un mod prea grosier. În întregul organism se incorporează o fantomă de sare, şi atunci există necesitatea ca aceasta să fie din nou dizolvată prin metabolism.

Acesta este procesul care se desfăşoară atunci când citim sau când povestim-ascultăm. Determinăm cel mai mult metabolism în corp, prin procesul de învăţământ, chiar şi atunci când credem că îl solicităm din punct de vedere spiritual-sufletesc. Şi de acest aspect trebui să se ţină cont în mod deosebit în cadrul procesului de învăţământ. Din aceste considerente, nu putem să procedăm altfel decât să reprezentăm, să structurăm în aşa fel ceea ce povestim sau cerem să fie citit, încât să corespundă din toate punctele de vedere în două direcţii. În primul rând, să corespundă în sensul de a structura ceea ce s-a povestit şi s-a citit, în aşa fel încât copilul să aibă numaidecât un anumit interes faţă de aceste lucruri, să urmărească totul cu un anumit interes. În cazul în care acest interes acţionează, dacă interesul se găseşte în suflet, avem de-a face cu un fel fin sentiment de plăcere. Acesta trebuie să existe întotdeauna. Acest sentiment subtil de plăcere se exprimă din punct de vedere fizic printr o fină secreţie a glandelor şi, prin această secreţie a glandelor, se resoarbe ceea ce s-a generat în materie ca depuneri de săruri datorită cititului şi prin povestire-ascultare. Noi trebuie să încercăm să nu-i plictisim pe copii, să nu-i prezentăm copilului ceva ce îl plictiseşte; căci, astfel, nu se dezvoltă nici un sentiment de interes, şi atunci se generează şi se distribuie în corp acele săruri nedizolvate, iar efectul acţiunii noastre este acela că, mai târziu, copilul capătă tot felul de boli de natura metabolică. Şi de acest aspect trebuie să se ţină seama în special în cazul fetelor. Stările de tipul migrenelor sunt o urmare a faptului ca ele sunt "îndopate" într-un mod mult prea unilateral cu tot felul de informaţii, pe care trebuie să le înveţe fără ca acestea să fie înveşmântate într-un astfel de tip de povestire, care să le producă bucurie. Ele sunt umplute cu mici ace de sare, care nu s-au dizolvat cum trebuie, cu tendinţa formării de astfel de ace.

Într-adevăr, este absolut necesar să ţinem cont de aceste aspecte. Şi apoi, vedeţi dumneavoastră, vine adevărata parte dureroasă, care constă tocmai în aceea că noi totuşi nu avem timp pentru atât de multe lucruri. Ar trebui să avem grijă ca numeroasele texte care trebuie citite, care se găsesc în cărţile de citire utilizate în zilele noastre (şi, la vederea cărora, îţi vine să te urci pe pereţi), să nu fie utilizate de către noi. Eu am văzut totuşi utilizându-se la clasă manuale de citire atât de diverse, cu o selecţie de texte care sunt groaznice. Nu avem voie să uităm faptul că noi îi pregătim pe copii din punct de vedere fizic pentru întreaga viaţă. Dacă le predăm nişte lucruri atât de triviale, aşa cum le găsim scrise de cele mai multe ori în manualele de citire utilizate în mod curent, nu facem nimic altceva decât să le formăm organele lor cele mai fine în această direcţie; şi copilul se transformă într-un filistin, în loc să devină un om pe deplin şi armonios dezvoltat.

Este necesar să ştim cât de mult lucrăm la întreaga formare şi dezvoltare a copilului prin citire, prin învăţarea cititului. Mai târziu, aceste lucruri vor ieşi din nou la iveală. Din această cauză v-aş ruga să încercaţi să selectaţi din clasici sau din orice altă parte textele, şi să compuneţi dumneavoastră înşivă materialul de citire, să nu luaţi nimic din manualele de citire curent utilizate, care sunt de o brutalitate aproape îngrozitoare. Acestea ar trebui de fapt să joace un rol pe cât posibil mai puţin important. Bineînţeles că este mult mai incomod să căutăm şi să adunăm singuri textele, însă acest lucru este totuşi necesar, şi este nevoie să ţinem cont în mod deosebit de aceste aspecte; căci, în aceasta constă misiunea şcolii noastre Waldorf, să facem lucrurile acestea, care în fond reprezintă nişte aspecte metodice, altfel decât sunt făcute în mod obişnuit*. Prin urmare, este vorba să avem grijă ca atunci când citim sau povestim-ascultăm, chiar dacă prezentăm istoria naturii, să nu facem nimic nociv în aceste două direcţii.

* Vezi: "Lumina Soarelui" ("Der Sonne Licht"), manualul de citire al Şcolii Libere Waldorf.

Într-un sens contrar acţionează atunci elementul euritmic, elementul melodic; în acest context are loc un cu totul alt proces organic. Căci în toate organele care participă în acest sens se incorporează elementul spiritual. Dacă îl lăsaţi pe copil să euritmizeze, atunci acesta face mişcare şi, prin desfăşurarea acestei mişcări, elementul spiritual care se găseşte în membre curge din organe către în sus. Este o eliberare a elementului spiritual atunci când îl punem pe copil să euritmizeze sau să cânte. Elementul spiritual, faţă de care membrele au o reacţie de respingere, este eliberat. Acesta este procesul real. Prin urmare, ceea ce realizez este un adevărat proces de extragere a elementului spiritual din copil. Şi aceasta are din nou drept urmare faptul că, atunci când copilul încetează să mai facă astfel de exerciţii, spiritualul aşteaptă să i se găsească o utilizare. V-am explicat acest aspect şi ieri, însă în altă privinţă. Însă elementul spiritual aşteaptă de asemenea să fie din nou fixat. Am realizat cu adevărat o spiritualizare a copilului prin aceea că l-am pus să facă gimnastică, să euritmizeze sau să

cânte. Copilul a devenit o cu totul altă făptură; el are cu mult mai mult spirit în sine. Însă acest element vrea să se consolideze, vrea să rămână în copil; şi noi nu trebuie să împiedicăm aceasta. Şi, în acest sens, există cel mai simplu mijloc imaginabil: după ce a euritmizat, a făcut gimnastică sau a cântat, îl facem pe copil să se liniştească puţin. Lăsăm acum întreaga grupă să se odihnească puţin, şi încercăm să menţinem această linişte, chiar şi numai pentru câteva minute. Cu cât copiii sunt mai mari, cu atât acest lucru este mai necesar. De acest aspect trebuie să ţinem cont în mod necesar, şi, de altfel, a doua zi tot nu avem ceea ce ne trebuie de fapt. Căci nu este chiar foarte corect să "fugărim" din nou copiii, ci ar trebui să-i lăsăm puţin să se liniştească.

Prin toate acestea, în fond, nu facem altceva decât să reproducem un principiu al lumii. Căci oamenii fac toate teoriile posibile despre materie şi spirit. Însă la baza ambelor aceste elemente, atât a materiei cât şi a spiritului, se află ceva superior. Şi, de fapt, putem spune: dacă acest ceva superior este adus într-o stare de liniştire, atunci este materie; dacă acest ceva superior este adus într-o stare de mişcare, atunci este spirit. Acest principiu, întrucât este unul foarte înalt, poate fi transpus şi asupra omului. Prin linişte, omul creează o schemă în sine pentru ceea ce este eliberat în spiritual, în modul în care am povestit. Aceasta se sedimentează, şi el poate apela atunci la ea. Este bine şi ca doar să se cunoască aşa ceva, pentru că atunci mai putem găsi o mulţime de alte corelaţii şi la alte lucruri, pentru a ne putea comporta în mod corespunzător faţă de copii.

Acum este important să se aplice aceste enunţuri într-un mod şi mai exact. Avem la şcoală un amalgam format din copii care sunt săraci în ceea ce priveşte fantezia şi copii care sunt ceva mai bogaţi în fantezie. Însă, în acest sens, nu trebuie să ne gândim imediat că jumătate dintre copiii din şcoală sunt poeţi, iar cealaltă jumătate nu. Acest lucru se observă mai puţin în ceea ce priveşte activitatea efectivă, propriu-zisă, a fanteziei, decât în ceea ce priveşte dezvăluirea memoriei. Căci, după cum se ştie, memoria este foarte îndeaproape înrudită cu activitatea fanteziei. Căci noi avem copii – şi ar trebui să observăm, să urmărim acest lucru –, care uită repede imaginea a ceea ce au trăit, a ceea ce au auzit; imaginile dispar uşor. Şi, pe de altă parte, avem copii la care aceste imagini rămân, se dezvoltă de-a dreptul transformându-se într-o putere independentă, ieşind mereu, în mod nedorit, la suprafaţă. Este bine să se observe că există aceste două tipuri. Este de la sine înţeles faptul că există toate variantele posibile de tranziţie de la un tip către celalalt. Dacă avem în faţă noastră copii bogaţi în fantezie, atunci aceasta nu înseamnă nimic altceva decât că ei au o memorie care acţionează în aşa fel încât lucrurile ies la suprafaţă într-o formă transformată. Însă, mult mai adesea, ne întâlnim cu situaţia în care acestea ies la suprafaţă netransformate, ies la suprafaţă sub formă de reminiscenţe, astfel încât copiii sunt practic prizonierii a ceea ce au preluat în sine. Şi mai există şi unii la care totul dispare din nou.

Acum este important să ştim să-i tratăm în mod corespunzător pe copiii pe care i-am încadrat în aceste tipuri. Căci noi avem cu adevărat posibilitatea să ne ocupăm cu o grupă de copii într-un mod multilateral, dacă ne însuşim în acest scop o rutină, în cel mai bun sens al cuvântului, o rutină în sens spiritual. Şi, ajunşi în acest punct, este bine ca în cazul copiilor care au o memorie slabă, prin urmare care nu reuşesc să aducă la suprafaţă imaginile, să încercăm ca ei să observe mai mult atunci când citesc, ca ei să pună un accent mai mare pe ascultarea a ceea ce se povesteşte, în timp ce, la copii – la care observăm că sunt de-a dreptul prizonieri ai imaginilor create, ai imaginilor pe care le-au preluat – să punem un accent mai puternic pe scris, pe exerciţiu, pe ajungerea în mişcare. Prin urmare, noi ar trebui practic să încercăm să ocupăm o grupă mai mare de copii în aşa fel încât să le oferim posibilitatea celor care fac parte din jumătatea mai săracă în fantezie să practice cititul şi observatul. – Desigur că doar ceva *mai mult*! Căci toate lucrurile sunt într-un anumit grad relative. – În cazul copiilor mai bogaţi în fantezie ar trebui să cultivăm în mod deosebit pictura, scrisul.

Şi acestea pot fi extinse. Astfel că este de o însemnătate deosebită să se observe şi să se urmărească, de exemplu, următorul aspect – noi ne putem însuşi lucrurile treptat, încetul cu încetul numai pentru că, înainte de primul an, nu am putut dezbate totul: este bine ca în cazul copiilor săraci în fantezie, prin urmare în cazul acelor copii care nu aduc cu uşurinţă la suprafaţă imaginile, să căutăm să-i punem să facă exerciţiile euritmice mai mult în poziţie stând în picioare, prin urmare de preferinţă cu mâinile. În cazul copiilor care au o fantezie mai bogată, care sunt chinuiţi de rezultatele reprezentărilor lor, va fi deosebit de favorabil dacă aducem întregul corp în mişcare prin alergare, prin păşire, prin mers. Şi în acest sens putem să acordăm o mână de ajutor – şi acest aspect este deosebit de important –, şi anume să şi acordăm atenţia necesară unor astfel de aspecte. Mai trebuie să spunem şi că este deosebit de bine să se exerseze în special consonanţa pentru copiii mai flegmatici în privinţa aducerii la suprafaţă a imaginilor, care, prin urmare, aduc mai greu la suprafaţă reprezentările. Iar în situaţia celor care sunt chinuiţi de fanteziile lor, este bine să se execute multă vocaliză euritmică. Putem să observam că, atunci când copiii vocalizează, tocmai se linişteşte ridicarea la suprafaţă a reprezentărilor din organism, în timp ce, la consonanţă, acestea sunt aduse la suprafaţă; astfel încât pe aceia care sunt mai săraci în fantezie, care, prin urmare, nu sunt chinuiţi de către fanteziile lor, care uită uşor, îi punem să euritmizeze consonantic, în timp ce, pe ceilalţi, care sunt chinuiţi de fanteziile lor, de reprezentările care le apar, îi punem să euritmizeze vocalizând. Dacă se ţine seama de astfel de lucruri, se poate realiza mult într-o grupă de copii.

Şi apoi aş dori să mai menţionez că şi pentru aspectul muzical este foarte bine dacă reuşim să obţinem o imagine asupra modului în care sunt dotaţi copiii în acest sens, dacă sunt bogaţi în fantezie sau mai săraci în această privinţă – prin urmare cu această extindere asupra memoriei. – Copiii se ocupă atunci, dacă ei sunt săraci în fantezie, prin urmare dacă le este greu să aducă la suprafaţă reprezentările lor, mai mult prin aceea că li se cere să practice muzicalul mai mult pe plan instrumental, în timp ce, atunci când este vorba despre copiii care au o fantezie bogată, care prin urmare sunt chinuiţi de imaginaţia lor, căutăm să-i ocupăm mai mult, chiar în extremis, prin cântec. Căci ar fi ideal dacă am reuşi să realizăm toate acestea astfel încât – desigur că am avea nevoie de spaţiile necesare pentru aceasta – să-i putem ocupa pe copii în acelaşi timp cu interpretatul şi cântatul. Dacă acest dublu aspect, care ar putea să aibă o atât de puternică influenţă asupra copiilor – ascultarea muzicalului şi realizarea muzicalului – acţionează printr-o întrepătrundere, atunci are loc un efect armonizator deosebit de puternic. Şi poate că s-ar putea ajunge până într-acolo încât să se realizeze o alternanţă în acest sens. În cadrul procesului de învăţământ ar fi de o însemnătate deosebită dacă ar fi posibil să lăsăm una din jumătăţi să asculte în timp ce cealaltă jumătate cântă, şi apoi din nou invers. Acesta este un lucru foarte mult de dorit, care ar trebui să se practice. Căci în timp ce se ascultă muzicalul, este astfel încât, înainte de toate, se acţionează vindecător, în mod igienic, asupra a ceea ce capul ar trebui de fapt să facă asupra organismului uman; atunci când copiii cântă chiar ei, se acţionează curativ asupra a tot ceea ce trebuie să facă de fapt corpul asupra capului. În acest mod, oamenii ar deveni cu mult mai sănătoşi, dacă s-ar face tot ceea ce ar trebui să se facă în cadrul procesului de învăţământ.

Noi de fapt nici nu suntem suficient de conştienţi de modul în care au evoluat lucrurile în ceea ce priveşte dezvoltarea omenirii; oamenii au fost cândva în situaţia că îi lăsau pe copii să crească mai mult sau mai puţin sălbatic; nici nu îi educau şi nici nu îi învăţau în mod deosebit. Atunci nu se intervenea în libertatea omului, nu se intervenea în libertate aşa cum o facem noi în zilele noastre. Noi începem să intervenim în libertatea omului încă de la vârstă de şase ani, şi trebuie să reparăm ceea ce greşim – prin faptul că distrugem libertatea – printr o educaţie corespunzătoare. Trebuie să ne fie limpede faptul că acel "cum" al procesului de învăţământ trebuie să fie îmbunătăţit de către noi, pentru că, altfel, ne îndreptăm înspre o stare cumplită, îngrozitoare. Oamenii pot să stabilească câte vor: la ce nivel ridicat a ajuns cultura noastră, cât de puţini analfabeţi mai există şi aşa mai departe…; ei sunt totuşi numai nişte şabloane a ceea ce s-a pregătit în şcoală, nişte automate.

Şi tocmai acest aspect trebuie să îl evităm, anume acela de a realiza în şcoală numai şabloane. Noi trebuie să-i permitem omului să ajungă la individualitatea sa. Astfel de lucruri devin deosebit de importante dacă dezvoltăm lucruri artistice într-o anumită măsură, de exemplu la

toate formele recitării pe de rost. Căci învăţarea pe de rost nu este deloc o treabă simplă. Recitarea pe de rost presupune o cale care să conducă conţinutul pe care şi-l însuşeşte copilul de la spiritual-sufletesc înspre trupesc-fizic. Conţinutul i-a fost "inoculat" copilului mai întâi din punct de vedere spiritual-sufletesc. Căci copilul trebuie să înţeleagă ceea ce învaţă pe de rost; nici nu poate fi vorba despre a învăţa ceva pe de rost dacă el nici măcar nu înţelege ce anume învaţă pe de rost. Prin urmare, mai întâi avem această înţelegere. Însă prin aceea că învaţă cu adevărat pe de rost, ajunge în situaţia de a face acest lucru din ce în ce mai mecanic, trupesc-fizic. Şi acesta este un drum care aduce conţinutul a ceea ce trebuie învăţat pe de rost mai întâi în plan subiectiv, şi îl transferă apoi dincolo, în plan obiectiv. Însă în această activitate trebuie să fim realişti. Trebuie ca, prin aceea că acest conţinut este transferat dincolo, către obiectiv, să oprim copilul şi să-l facem să se asculte pe sine însuşi. Trebuie să-i atragem atenţia asupra faptului că trebuie să se asculte puţin pe sine însuşi. Trebuie să-l facem pe copil ca, în măsura în care el recită acel conţinut, să înveţe din ce în ce mai mult să se asculte pe sine însuşi. Aceasta se poate obţine dacă, de exemplu, îndemnăm copilul să deosebească cu adevărat din sine însuşi sunetele pe care le pronunţă. Pentru aceasta îi vom spune copilului: "este ca şi cum cele ce tu spui s-ar afla în jurul tău, iar tu le poţi auzi". Trebuie să încercăm să-l facem pe copil să se asculte pe sine însuşi. Însă nu este suficient numai atât. Mai este necesar şi cu totul altceva. Niciodată nu vom reuşi să facem copilul să găsească cu adevărat trecerea dintre aspectul gânditor sau imaginativ, sau din punct de vedere al simţirii, deci dintre acest aspect al conţinutului, şi ceea ce a învăţat pe de rost, dacă nu încercăm ca, înainte de a se instala starea de învăţare pe de rost, să-i "inoculăm" conţinutul respectiv foarte puternic din punct de vedere al simţămintelor. Pur şi simplu nu este permis să se împingă nimic la a fi învăţat pe de rost până ce copilul nu are, în ceea ce priveşte toate detaliile, un sentiment limpede, o simţire foarte bine conturată; şi anume, înainte de toate, o simţire care să-i creeze posibilitatea de a avea o atitudine corespunzătoare faţă de respectivul conţinut.

Să analizăm un caz extrem. Să ne gândim la o rugăciune; în această situaţie, copilul trebuie îndemnat – atunci când trebuie să înveţe o rugăciune – să intre în legătură cu conţinutul într-un fel de stare sufletească de veneraţie. Şi noi trebuie să ne îngrijim ca el să intre mai întâi în această stare sufletească de veneraţie. Trebuie să ne ferim să creăm o situaţie în care să-l învăţăm pe copil o rugăciune dacă nu îl aducem mai întâi în acea stare sufletească plină de veneraţie. Şi, totodată, copilul nu trebuie să spună niciodată rugăciunea fără să aibă acea stare sufletească de veneraţie. Şi nu trebuie nici să-i cerem copilului să spună o poezie simpatică, frumoasă, fără ca mai întâi să-i fi trezit un zâmbet uşor, o stare de bucurie, de încântare; nu trebuie să-i cerem acest lucru în mod autoritar, ci să lăsăm ca însuşi conţinutul să o trezească în el. Şi, tot aşa, la fel în toate.

Pe parcursul timpurilor s-au degradat încetul cu încetul foarte multe în ceea ce priveşte omenirea. Dumneavoastră poate că nu aţi mai vieţuit ca atare acest fenomen, deoarece în această privinţă am început să devenim mai înţelepţi, mai raţionali. Însă oamenii care sunt mai în vârstă astăzi au mai trăit, de exemplu, faptul că erau puşi să înveţe pe de rost lucruri care nu ar fi trebuit niciodată să fie învăţate pe de rost. Istoria era predată astfel încât copiii o învăţau pe de rost. Eu încă am mai văzut cum profesori de gimnaziu le cereau copiilor să aducă cu ei manualul de istorie, apoi se citea un fragment, un capitol, referitor la care se puneau după aceea întrebări. Şi, în această situaţie, copiii îl învăţau pur şi simplu pe de rost. Am auzit că un elev eminent ar fi spus următoarele cuvinte: "Colivia din Ierusalim". Şi acest lucru s-a petrecut în realitate; în loc de "Ţarul Rusiei" el a spus "Colivia din Ierusalim" *. Pentru el, această greşeală nu a reprezentat nimic, atât de puternic era respectivul elev prins în "recitarea" a ceea ce învăţase pe de rost. Şi se întâmplau multe astfel de lucruri. Multe din cele ce au condus tocmai înspre decadenţă veneau din această direcţie, urmare a faptului că lucruri cum ar fi geografia sau istoria trebuiau pur şi simplu învăţate pe de rost.

* Este vorba despre o asemănare de cuvinte în limba germană. (n. t.)

Este necesar ca ceea ce se învaţă pe drept pe de rost, adică rugăciuni, poezii şi aşa mai departe, să fie pregătite în aşa fel încât să existe şi acea participare din punct de vedere al simţământului pe care trebuie să îl aibă copilul atunci când se ascultă pe sine însuşi. Şi, tocmai atunci când se roagă, copilul trebuie să aibă sentimentul: Tu te depăşeşti acum pe tine însuţi, tu spui ceva care te face să te depăşeşti. Şi la fel trebuie să fie cu tot ceea ce este atrăgător, plăcut şi frumos.

Însă acest aspect are şi semnificaţia sa corporal-fizică; căci de fiecare dată când îl învăţăm pe copil ceva cu caracter tragic sau superior, sublim, noi acţionăm în fond asupra metabolismului său. De fiecare dată când îi predăm copilului ceva ce are un caracter drăguţ, plăcut, atrăgător, atunci de fiecare dată acţionăm asupra capului său, asupra sistemului său neuro-senzorial. Şi, în această privinţă, putem proceda în mod igienic. Dacă, de exemplu, avem un copil care – să spunem – este foarte superficial, care, prin urmare, doreşte întotdeauna să aibă senzaţii, atunci încercăm să vindecăm acest copil prin aceea că îi creăm acea stare de spirit pe care trebuie să o aibă atunci când învaţă pe de rost ceva tragic, sau ceva sublim. Deja în acest mod îi venim copilului în ajutor. Şi noi trebuie să luăm în considerare astfel de lucruri în cadrul procesului de învăţământ.

Veţi obţine toate acestea atunci când chiar dumneavoastră înşivă veţi avea o atitudine corespunzătoare faţă de procesul de învăţământ, ceea ce înseamnă să vă puneţi mereu în faţă sarcina de a încerca din când în când să vă răspundeţi lăuntric, de-a dreptul meditativ, chiar şi numai pe scurt, la următoarea întrebare: Ce oferi tu de fapt omului prin aceea că îl înveţi istorie, geografie şi aşa mai departe? Pentru profesor este deosebit de necesar să-şi clarifice ceea ce face el de fapt. Căci noi am vorbit, desigur, în modul cel mai multilateral, despre ceea ce trebuie să îi oferim copilului la istorie, geografie şi aşa mai departe. Nu trebuie să ne declarăm mulţumiţi cu astfel de lucruri numai dacă le cunoaştem, ci este necesar să le chemăm în faţa sufletului meditând puţin. Dacă, de exemplu, profesorul de euritmie ştie că el eliberează spiritul din membrele copilului, dacă cel care îi învaţă pe copii să citească ştie că el încarnează elementul spiritual, îl încorporează, şi dacă face ca acest lucru să-i fie întotdeauna limpede, atunci el vede, într-o anumită măsură, cum – dacă citeşte într-un mod greşit, necorespunzător, sau dacă le predă copiilor lucruri plictisitoare – vede cum copilul este din ce în ce mai mult predispus înspre o boală de natură metabolică, el simte cum îl creează pe diabeticul de mai târziu prin aceea că îl pune pe copil să citească lucruri plictisitoare; atunci, el va simţi adevărata răspundere. Dumneavoastră creaţi diabetici dacă îl ocupaţi mereu pe copil peste măsură cu cititul de lucruri plictisitoare. Veţi da naştere astfel la oameni care se pierd în viaţă, dacă nu lăsaţi spiritul eliberat să se liniştească după un exerciţiu corporal, sau după cântec.

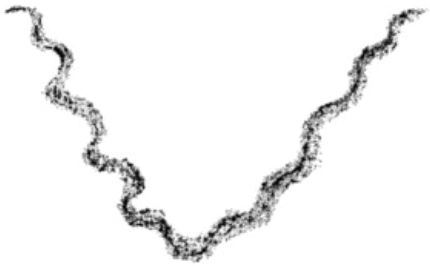
Acestea sunt aspecte deosebit de importante şi de necesare pentru un profesor: să se gândească din când în când la ceea ce face. Şi acesta nu este în fond un sentiment apăsător; căci profesorul, cadrul didactic, care are mult de a face cu cititul, va ajunge prin aceasta la sentimentul că el incorporează de fapt mereu ceva, că el lucrează mereu la corporalitatea umană şi, prin aceasta, trimite în lume oameni puternici sau slabi şi în ceea ce priveşte fizicul lor.

Profesorul de lucru manual va putea să şi spună că el lucrează în mod deosebit asupra spiritului. Dacă noi tricotăm cum trebuie cu copiii şi dacă facem lucruri care au sens, sau, prin intermediul învăţământului de aptitudini practice, meşteşugăresc şi de lucru manual, facem lucruri care au sens, atunci cu adevărat lucrăm mai mult asupra spiritului decât dacă îi învăţăm pe copii ceea ce se consideră a fi spiritual.

Desigur că în această direcţie se poate face foarte mult. Căci acest aspect se regăseşte în faptul că, în cadrul învăţământului de lucru manual [Nota 9], copiii fac multe lucruri în mod total greşit. În această direcţie putem acţiona într-un mod deosebit de favorabil. Am observat odată cum la noi, la Dornach, copiii brodau perniţe, pe care se aplica o broderie sau alta. Ar trebui să se aibă grijă ca acestea să

devină cu adevărat perniţe. Căci nu avem o pernă, dacă brodăm ceva arbitrar pe ea. Trebuie ca din ceea ce s-a brodat pe perniţă să rezulte că pe aceasta se poate culca o ureche.

Se pare că tuturor copiilor le face o deosebită plăcere să execute tot felul de acoperitori care se pun pe cănile de ceai sau de cafea. Însă ei trebuie să facă acest lucru în aşa fel încât să se şi potrivească în acest scop. Dacă faţa de pernă se deschide în jos, atunci ceea ce execut cu ajutorul mâinilor trebuie să se continue în desen. Trebuie să rezulte din desen că acolo trebuie să se deschidă. Copilul este atât de pervertit din cauza relaţiilor existente, încât, acolo jos, unde trebuie să poată fi deschisă perniţa, face un desen care arată în felul următor:



Ori, acesta este exact pe dos. Trebuie ca de pe desen să se poată vedea unde se deschide perna şi unde se închide, unde nu se poate deschide. De asemenea este necesar să-i învăţăm pe copii să facă deosebirea, dacă ceva ce se pune în jurul gâtului, prevăzut prin coasere cu şnururi – trebuie să fie astfel încât în jos să fie mai larg, şi în sus mai îngust. Dacă se face un cordon, atunci trebuie să se poată observa imediat că se deschide în acelaşi mod înspre ambele părţi, că la mijloc desenul este cel mai lat. Copiii trebuie să se integreze peste tot în forme.

Toate acestea pot avea un efect deosebit de puternic şi, în acest sens, veţi obţine ceva numai dacă într-adevăr nu lucraţi numai din ochi, ci dacă le creaţi prin simţ. Trebuie să creaţi un simţ în acest sens, pentru ca el să vrea să aibă desenul în aşa fel încât să îl simtă într-o anumită măsură: el desparte asta în partea de jos, şi îl apasă de sus, tinde de sus în jos. Aceasta trebuie să se transforme în sentiment, în simţire; trebuie să simţim până în mână ceea ce urmează să se lucreze cu mâna. În fond, omul este şi în acest sens implicat în întregime cu făptura sa şi gândeşte cu întregul său trup. Prin urmare, trebuie să se încerce ca lucrurile să fie simţite. În cadrul învăţământului de lucru manual trebuie să se lucreze în sensul simţirii. Într-o anumită măsură este necesar ca un copil, dacă doreşte să brodeze un colţ, să aibă următorul sentiment: Acest colţ trebuie să fie brodat în aşa fel, încât, dacă mă poziţionez în spatele broderiei, să nu pot trece prin ea. Căci dacă este altfel, dacă se poate trece prin ea, atunci aceasta trebuie să mai fie în legătură cu ceva din care să rezulte clar: pe aici se poate trece. Aşa trebuie să se facă*. În acest sens, profesorul de lucru manual poate deja să spună: eu fac acest lucru astfel, pentru a fi deosebit de activ în ceea ce priveşte activarea spirituală a copilului. Nimeni nu trebuie să se simtă marginalizat prin vreo parte a procesului de învăţământ.

* Vezi Dr. Rudolf Steiner: ***Dezvoltarea elementului trupesc-fizic ca premisă a dezvăluirii libere a elementului sufletesc-trupesc***, a paisprezecea prelegere. Editura Filosofică-antroposofică de la Gotheanum, Dornach.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

A CINCEA PRELEGERE

Stuttgart, 16 iunie 1921

Astăzi vrem să aducem în faţa sufletelor caracteristicile copilului aflat la vârsta de paisprezece-cincisprezece ani, pentru ca, în următoarele zile, să abordăm ceea ce intră în discuţie mai mult în sensul didactico-pedagogic. Noi nu dorim să ţinem cont numai de ceea ce se referă la învăţătura şi la educarea copilului aflat la această vârstă, ci vrem să cuprindem cu privirea şi ceea ce se referă la întreaga şcoală.

Pornind de la cunoştinţele antroposofice pe care le avem, ştim că abia în această perioadă de timp se naşte cu adevărat trupul astral al copilului, asta însemnând că acesta ajunge să îşi atingă importanţa sa deosebită*. Şi exact la fel cum trupul fizic este activ de preferinţă – şi anume cu un efect care se amplifică – de la naştere şi până la aproximativ cel de-al şaptelea an de viaţă, tot aşa intră în acţiune, după cel de al şaptelea an de viaţă şi până la vârsta de paisprezece, cincisprezece ani, trupul eteric şi apoi trupul astral, care însă, bineînţeles, la rândul său, se află într-o legătură deosebită cu Eul, ce ajunge de-abia după vârsta de douăzeci de ani să acţioneze în mod pe deplin independent.

* Vezi Rudolf Steiner: ***Educarea copilului din punctul de vedere al ştiinţei spirituale***. GA 34

Această perioadă de viaţă cuprinsă în jurul vârstei de paisprezece-cincisprezece ani are o importanţă deosebită pentru dezvoltarea copilului. Faptul că această vârstă are o importanţă deosebită puteţi să-l observaţi desigur din aceea că, într-o anumită măsură, între trupul astral şi trupul eteric este o legătură mai puţin strânsă decât între trupul eteric şi trupul fizic. În fiecare noapte, atunci când dormim, noi ieşim cu trupul astral şi cu Eul nostru din trupul eteric şi din trupul fizic, astfel că, într-o anumită măsură, pe de o parte, sunt mai strâns legate unul de celalalt trupul fizic şi trupul eteric şi, pe cealaltă parte, trupul astral şi Eul, în timp ce trupul astral cu trupul eteric pe de o parte şi Eul cu trupul fizic pe cealaltă parte sunt mai slab legate unul de celălalt, pentru că, în fiecare zi, ele sunt separate şi apoi din nou reîmbinate*.

* Vezi Rudolf Steiner: ***Ştiinţa ocultă în schiţă*** GA 13.

În legătură cu aceasta se află faptul că starea de tranziţie a omului, aşa cum se află acesta în jurul celui de al paisprezecelea şi al celui de al cincisprezecelea an de viaţă – în cazul fetelor chiar ceva mai devreme – are o altă natură decât cea care se desfăşoară în jurul vârstei de şapte ani. O dată cu schimbarea dentiţiei, la atingerea vârstei şcolare, avem de a face cu o relaţie care se desfăşoară, într-o anumită măsură, pe deplin obiectiv, în exteriorul trupesc-fizic al omului, în ceea ce şi aşa se reliefează în fiecare zi ca fiind ceva obiectiv, când omul intră în starea de somn. Cu modificările datorate maturizării sexuale avem de a face cu ceva în care omul aduce întregul său element subiectiv, Eul şi trupul său astral, într-o relaţie cu elementul său obiectiv, cu trupul eteric şi cu trupul său fizic. Din aceste considerente avem de a face, în cazul acestei dezvoltări pe parcursul vieţii, cu ceva care intervine şi în dezvoltarea sufletească într-un cu totul alt mod decât transformările care au loc o dată cu schimbarea dinţilor. Transformarea de la schimbarea dinţilor este de aşa natură încât se desfăşoară o legătură fizico-eterică. Apoi aceasta acţionează asupra subiectivului. La atingerea maturităţii sexuale, într-o anumită măsură elementul fizico-eteric rămâne pentru sine aşa cum este, şi, de asemenea, şi elementul astral cu Eul rămân aşa cum sunt, însă, într-un anumit sens, ia naştere un transfer de o altă natură între cele două, astfel încât ambele părţi participă la această trecere în aceeaşi măsură, atât elementul fizic-trupesc şi cel eteric, cât şi Eul şi trupul astral. Însă acesta este un proces la care omul participă în mod direct, şi cu particularităţile sale lăuntrice subiective.

De aici putem vedea cum, după atingerea maturităţii sexuale, în cadrul dezvoltării umane au loc de fapt puternice modificări de caracter. Aceste modificări de caracter sunt observabile şi din exterior, nu numai că apare şi în general ceea ce constituie atingerea maturităţii pentru dragoste, care desigur că nu se manifestă imediat în deplina ei formă sexuală, ci mai mult într-o formă generală, încât copilul se simte atras înspre un alt copil într-un mod intim. Noi observăm în special formarea prieteniilor dintre băieţi şi fete, într-un mod care la început încă nu are prea mult de a face cu aspectul sexual, care însă dovedeşte că în cadrul dezvoltării umane intervine, într-un mod mai conştient, în general, dezvoltarea puterii de a iubi, a puterii de a se simţi atras înspre omul de alături.

Şi apoi vedem cum devine vizibil în exterior faptul că atât la băieţii cât şi la fetele care se află la această vârstă apare ceva care, privind dinspre dezvoltarea individuală de până acum, ne este de multe ori destul de inexplicabil, care adeseori chiar intră într-o foarte puternică contradicţie cu caracterul individual de până acum, însă care prezintă totuşi ceva comun, ceva general, şi care începe cu atingerea maturităţii sexuale. Vedem cum apare ceea ce la băieţi – la fete este prezent într-o altă formă – numim anii de mojicie sau anii de bădărănie, anii în care tinerii cred că totul le este permis. Aceşti ani în care tinerii cred că totul li se cuvine îşi au originea în întregime în acest trup astral care ajunge la această deosebită împlinire lăuntrică, care închide Eul în sine, care însă încă nu a ajuns la dezvoltarea sa deplină şi în lupta pentru a ajunge în relaţie corespunzătoare cu trăirea sistemului fizicului, şi, prin aceasta, să atingă relaţia corespunzătoare faţă de întregul mediu înconjurător. Şi, tocmai pentru că este o căutare a unei relaţii între obiectiv şi subiectiv, exact din acest motiv există şi o anumită luptă. Iar această luptă se exprimă în aceea că, la această vârstă, omul neagă, într-o anumită măsură, ceea ce a dezvoltat până atunci. Câteodată nu mai recunoaştem copiii, atunci când la ei s-a instalat vârsta la care tinerii cred că totul li se cuvine.

Fiecare dintre noi cunoaşte semnele exterioare ale vârstei la care tinerii se află în faza de bădărănie şi, din acest motiv, nu este necesar să le mai descriu în amănunt. Însă noi trebuie totuşi să le analizam cu atenţie în ceea ce priveşte esenţa lor, pentru că au o însemnătate deosebit de mare pentru procesul de învăţământ şi procesul educativ. Iar ceea ce iese în evidenţă mai întâi este faptul că, la fete, trupul astral are o însemnătate mai mare decât la băieţi. Trupul astral are, pe parcursul întregii vieţi, o însemnătate mai mare la sexul feminin decât la sexul masculin. Căci întreaga organizare feminină este orientată, prin trupul astral, mai mult către cosmos. Prin intermediul naturii

feminine se dezvăluie şi se reliefează multe dintre cele ce de fapt reprezintă mistere ale cosmosului. Trupul astral al naturii feminine este în sine mai diferenţiat, cu mult mai bogat ramificat decât trupul astral al bărbatului, care, într-o anumită măsură, este mai nediferenţiat, mai grosier. Prin contrast, fata, între vârsta de treisprezece, paisprezece ani şi douăzeci, douăzeci şi unu de ani se dezvoltă în aşa fel încât Eul său este într-o foarte puternică măsură influenţat de ceea ce se configurează în cadrul trupului astral. Se vede cum, la fete, Eul este practic – putem chiar spune – absorbit de către trupul astral, astfel încât atunci când se atinge vârsta de douăzeci, douăzeci şi unu de ani, la fete are loc de fapt o contrapresiune puternică, un efort puternic de a ajunge la Eu.

La băieţi, lucrurile stau cu totul altfel. În cazul băieţilor, trupul astral absoarbe Eul mult mai puţin. Ce-i drept, Eul rămâne ascuns. El încă nu poate acţiona pe deplin, însă, totuşi, între vârsta de paisprezece, cincisprezece ani şi douăzeci, douăzeci şi unu de ani se păstrează, fără să fie foarte puternic influenţat de către trupul astral, astfel că, prin această păstrare a Eului, prin această neabsorbire a Eului şi prin această, totuşi, lipsă de independenţă a Eului, băiatul devine cu mult mai uşor la această vârstă o persoană excesiv de liniştită comparativ cu fata. Fata dobândeşte la această vârstă, mult mai uşor decât băiatul, o libertate, ceva ce se concentrează asupra manifestării, a apariţiei exterioare. Şi la naturi de băieţi în fond mai profunde observăm că, prin această relaţie deosebită a Eului faţă de trupul astral, relaţie existentă la această vârstă, apare ceva cum ar fi adeseori un fel de retragere din viaţă. Desigur că ei îşi caută prieteni, caută să stabilească legături; însă simt nevoia de a se putea ascunde puţin în sine, cu gânduri sau simţăminte deosebite. Acest aspect este caracteristic tocmai la băieţii mai profunzi, şi anume că ei se retrag cu plăcere puţin în sine şi, de pe poziţia de educator (bineînţeles că şi ca educatoare), vom avea un efect deosebit de benefic asupra unor astfel de naturi de băieţi dacă ne comportăm de maniera de a accepta, într-un mod de fapt foarte fin, secretul deosebit, aş spune, pe care îl are în fond fiecare suflet de băiat mai profund, dacă îl atingem într-un mod delicat şi dacă, într-un anumit mod, ne prindem în acest joc şi arătăm într-o anumită măsură prin întregul nostru comportament că presupunem existenţa lui. Este deja un fel de iubire faţă de retragerea în sine. Şi, dacă această iubire faţă de retragerea în sine nu apare la băiat la această vârstă, atunci trebuie să fim precauţi. Trebuie să fim atenţi faţă de băieţii la care nu există această retragere în sine, clar afişată sau ceva mai estompată; – pentru educatorul atent, acest lucru este relativ uşor de sesizat. Trebuie ca, în aceasta situaţie, să ne spunem: aici este ceva ce trebuie cercetat, care nu este chiar în regulă, care, mai târziu, ar putea să conducă la dificultăţi sau la anomalii.

În cazul fetelor – lucrurile sunt foarte fin diferenţiate, însă este necesar să ne însuşim un anumit spirit de observaţie pentru aceasta –, este altfel: la fată, Eul este mai mult sau mai puţin absorbit de către astral. Prin aceasta, fata trăieşte mai puţin în interior. Trăieşte mai mult către lăuntrul trupului eteric ceea ce este trup astral pătruns de către Eu. Acest ceva se implementează foarte puternic în trupul eteric şi, prin aceasta, chiar şi în toată atitudinea, în mobilitatea exterioară. Şi tocmai la adevăratele naturi de fete observăm, la o dezvoltare cu adevărat corectă, că, în aceasta perioadă, fata devine într-o anumită măsură vitează, devine fermă în apariţia ei, îşi accentuează personalitatea, se implică, nu se retrage în sine. Conform cu natura, este o păşire francă şi liberă în faţă lumii, care devine chiar, atunci când se combină cu nişte sentimente ceva mai egoiste, o stare de a vrea să se impună în lume, şi anume în ce priveşte caracterul şi întregul său fel de a fi. În general, este caracteristic pentru făptura dreaptă a alurii fetei aflată la această vârstă ca fata să aibă o apariţie liberă, şi faptul că pune un anumit preţ pe a arăta care este valoarea sa. Dusă la extrem, tendinţa înclină către cochetărie şi apoi către vanitate şi înfumurare, către dorinţa pătimaşă, aproape maniacă de a nu se arăta numai prin prisma elementului său sufletesc, ci şi prin ceea ce se "agaţă" de noi în exterior. Este deosebit de interesant să observăm cum, începând tocmai de la această vârstă de paisprezece, cincisprezece ani, poate să apară la fată, într-un fin sens estetic, ceea ce, în sens trivial, devine mania de a se găti. Toate acestea nu sunt decât o urmare a relaţiei deosebite în care se află trupul astral cu Eul absorbite de trupul eteric, care apoi se manifestă către exterior: mersul devine altfel, ţinuta se modifică, capul va fi mereu ţinut într-o atitudine mai liberă, in extremis din nou cu nasul pe sus şi aşa mai departe. Ar trebui să privim aceste lucruri într-adevăr cu un anumit simţ artistic.

Dacă ne îndreptăm atenţia asupra acestei diferenţieri care există între băieţi şi fete, vom înţelege că atunci când avem la dispoziţie binefacerile unei educaţii care îi tratează împreună pe băieţi şi pe fete putem obţine foarte mult tocmai prin această educare împreună a băieţilor şi fetelor.

Cadrul didactic care este conştient de misiunea sa, va realiza totuşi, chiar şi atunci când are băieţi şi fete împreună, în aceeaşi clasă, o anumită diferenţiere între cele două "categorii". Astfel încât trebuie să se realizeze o anumită diferenţiere şi referitor la ceea ce devine deosebit de important la această vârstă, ceea ce voi caracteriza chiar acum, şi anume, referitor la modul în care s-a structurat elementul subiectiv prin relaţia cu exteriorul; căci la această vârstă ar trebui să realizăm o anumită relaţie a subiectivului faţă de propriul trup, faţă de trupul eteric şi faţă de trupul fizic. Aceasta presupune să fi reuşit mai întâi să realizam o relaţie corespunzătoare faţă de lumea din afară. Şi în această direcţie putem lucra pe parcursul întregii perioade şcolare. Prin urmare, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere pe parcursul întregii perioade şcolare ceea ce este important pentru această vârstă. Căci în perioada în care predăm trebuie să avem grijă ca elevii să capete simţăminte în primul rând de natură religios-morală – acesta este un punct care a fost, după cum bine se ştie, adeseori discutat – şi, de asemenea, copiii să capete anumite sentimente şi imagini care să se refere la frumos, la artistic, la conceperea estetică a lumii. Acest aspect este deosebit de important în cel de al treisprezecelea, paisprezecelea, cincisprezecelea an de viaţă, atunci fiind foarte important să stimulăm în copil apariţia unor astfel de percepţii şi imagini, pe parcursul întregii perioade şcolare.

Căci un copil în care nu este stimulat sentimentul frumuseţii, care nu este educat în spiritul unei concepţii estetice asupra lumii, un astfel de copil devine la această vârstă senzual şi poate chiar erotic. Nu există un mijloc mai bun pentru a reduce erotismul la măsura sa reală, decât o dezvoltare sănătoasă a simţului estetic pentru cea ce este înălţător şi frumos în natură. Dacă îi faceţi pe copii să perceapă, să simtă frumuseţea şi strălucirea răsăritului şi a apusului de Soare, să perceapă frumuseţea florilor, dacă îi faceţi să simtă caracterul sublim al unei furtuni, pe scurt, dacă dezvoltaţi simţul estetic, atunci faceţi cu mult mai mult decât prin sfaturile şi instrucţiunile legate de sexualitate, - care, uneori, sunt împinse până la un nonsens - pe care, în zilele noastre, nu ştim cum să le predăm mai devreme copilului. Perceperea frumosului, punctul de vedere estetic din care se poate privi lumea, acestea sunt elementele care reduc erotismul la dimensiunile care i se cuvin. Datorită faptului că percepe lumea ca fiind frumoasă, omul ajunge mereu la a-şi percepe propriul său trup într-un mod liber, de a avea faţă de acesta o atitudine liberă, de a nu fi chinuit de către acesta, aspect în care constă de fapt erotismul.

Atunci, în aceasta perioadă, este de o deosebită importanţă să dezvoltăm anumite sentimente morale, religioase în copil. Aceste sentimente morale şi religioase au întotdeauna un efect întăritor şi pentru astral şi pentru Eu. Astralul şi Eul devin slabe dacă impulsurile şi sentimentele religioase şi morale sunt slab dezvoltate. Copilul devine moale. Copilul va fi de asemenea ca paralizat corporal, dacă nu se face acest lucru. Şi acest aspect devine deosebit de pregnant atunci când copiii ajung la această vârstă despre care discutăm acum. Şi chiar şi lipsa de astfel de impulsuri morale şi etice se manifestă printr-o neregularitate în viaţa sexuală.

Acum este necesar însă să se supravegheze, să se ţină sub control, într-un anumit mod, această diferenţiere între băieţi şi fete, pe care o facem la această vârstă despre care tocmai vorbim. Trebuie să ne dăm silinţa să structurăm la fete în aşa fel simţămintele morale, etice, încât ele să tindă într-un anumit fel către latura estetică. Trebuie să se acorde o atenţie deosebită necesităţii ca fetei să-i placă cu preponderenţă ceea ce este moral, bun şi religios, ca fata să simtă o plăcere estetică în moralitate, bunătate şi religiozitate, în ceea ce a preluat ca imagine religioasă. Fetei trebuie să-i placă aspectul suprasensibil al lumii şi ea trebuie să fie înzestrată cu o deosebită bogăţie de imagini în fantezia sa, imagini care să exprime caracterul pătruns de divinitate al lumii şi frumosul care există în om, dacă acesta este un om

bun, un om moral.

În băieţi este necesar să trezim imagini care tind mai mult înspre puterea prin care îşi face simţită viaţa religioasă şi etica. La fete trebuie să împingem religiosul şi moralul până în ochi, la băieţi să implementăm, de preferinţă, religiosul şi frumosul în inimă, adică tocmai în sentimentul de putere care radiază din ele. Bineînţeles că nu trebuie să împingem lucrurile până în extrem şi să considerăm că trebuie să educăm fetele în sensul de a deveni numai pisici estetice, care privesc totul numai din punct de vedere estetic, iar pe băieţi să-i educăm în sensul de a deveni numai nişte bădărani, nişte mitocani, ceea ce se şi petrece atunci când le stimulăm egoismul prin tot felul de senzaţii de forţă, lucru pe care ar trebui de fapt să-l facem sprijinindu ne pe ceea ce este bun, frumos, religios.

Noi trebuie să împiedicăm fata să devină – în anii în care copiii îşi închipuie că totul le este permis – superficială, şi având un fals spirit al frumosului. Şi în cazul băieţilor trebuie să împiedicăm ca aceştia să devină în aceasta perioadă a vârstei ingrate nişte bădărani, nişte mitocani. Acestea sunt aspectele care ne ameninţă într-o oarecare măsură în ambele direcţii. Şi trebuie să ştim că există această tendinţă către una sau cealaltă dintre laturi, astfel încât noi trebuie să fim conştienţi că este necesar să avem grija ca, pe întreaga perioadă a şcolii primare, la fată să direcţionăm multe în sensul de a-i plăcea ceea ce este bun, pentru ca religiosul să-i producă şi o anumită impresie estetică, în timp ce la băiat trebuie să acţionăm în sensul de a-l învăţa mereu: "Vezi băiete, dacă faci aceasta, atunci muşchii tăi se încordează, atunci vei deveni un tip zdravăn" şi aşa mai departe. Chiar sentimentul de a fi pătruns de divinitate trebuie stimulat la băieţi în acest mod.

Ei bine, caracteristicile deosebite care intervin în acest punct sunt cu adevărat întemeiate, într-un mod foarte subtil, în natura umană. Dacă analizam fata: Eul este absorbit de către trupul astral. Bineînţeles că toate acestea sunt exprimate într-un mod poate puţin radical şi extrem, însă tocmai în acest fel vă puteţi dumneavoastră imagina bine acest lucru. În acest proces este ceva ca un aspect sufletesc-spiritual, pe care îl putem compara cu îmbujorarea, cu îmbujorarea fizică. În fond, întreaga dezvoltare în această perioadă este o îmbujorare sufletesc-spirituală. Această pătrundere a Eului în trupul astral este un fel de îmbujorare. În cazul băieţilor, lucrurile stau altfel. La băiat, Eul este mai puţin activ, mai puţin "vioi", însă el nu se absoarbe, şi avem de a face cu o pălire pe plan spiritual-sufletesc. Acest lucru este foarte uşor de observat, căci este permanent. Noi nu trebuie să ne lăsăm induşi în eroare în acest sens de către fizic. Dacă fata devine anemică, atunci aceasta corespunde pe de-a întregul cu faptul că se îmbujorează pe plan sufletesc-spiritual. Atunci când băiatul devine un adevărat "mitocan", asta nu contravine faptului că păleşte pe tărâm sufletesc-spiritual.

În fond, aceasta este o expresie a naturii umane pentru ceea ce apare acum într-un mod care solicită întregul om: pentru sentimentul de ruşine. Acest sentiment de ruşine este ceea ce marchează întreaga natură umană; sentimentul de ruşine, care constă în aceea că omul simte: el trebuie să preia acum ceva în existenţa sa individuală, ceva pe care nu i l dezvăluie lumii; el trebuie să poarte în sine taine. Aceasta este esenţa sentimentului de ruşine. Şi acesta apare până în cea mai profundă fază subconştientă a vieţii sufleteşti-spirituale.

Dacă noi, de pe poziţia de educatori şi de profesori, purtăm în noi sentimentul de a respecta aşa ceva numai pentru noi înşine, în propria noastră viaţa sufletească, dacă trecem pe lângă fete şi băieţi cu acea fineţe care respectă sentimentul de ruşine care există în lăuntrul lor, atunci aceasta are deja un anumit efect. Pentru aceasta nu este nevoie de cuvinte. Astfel îi apare, neexprimat prin cuvinte, efectul unui om asupra altuia, celui care în timp ce trece printr-un grup de copii are clar sentimentul că în aceştia există ceva ce ei vor să păstreze ca pe o floare nedeschisă. Acest aspect, numai faptul că trăim cu acest sentiment, are un efect educativ foarte puternic.

Şi acum, este deosebit de remarcabil faptul că, în fond, toate manifestările exterioare ale acestei perioade din viaţa copilului sunt totuşi numai un sentiment de ruşine modificat aproape până la opusul său. Fata, care se îmbujorează din punct de vedere sufletesc-spiritual în cadrul sentimentului de ruşine, care îşi ascunde propria sa făptură, face pe grozava, se arată, lasă lumea să-i vadă faţa şi aşa mai departe. Şi tocmai acest lucru este caracteristic pentru natura umană, faptul că în exterior omul prezintă exact contrariul a ceea ce există în sufletul său. Se manifestă această apariţie directă, vitează, curajoasă, care nu acceptă nimic ce nu îi convine; se manifestă această aroganţă: eu trebuie să fiu tratată cu corectitudine… Acela care a lucrat vreodată într-un pension va şti cum încep fetele: Ele nu acceptă aceasta, ele trebuie să fie tratate cu corectitudine, în mod drept... Ele pot acum să se prezinte liber: Au să-i arate ele lui... Ele au gândurile lor: Şi aşa nu este nevoie de noi... Toate aceste aspecte care apar aici nu sunt în fond, aş spune, decât cealaltă faţă a ceea ce există adânc în viaţa lor sufletească, în mod încă întru totul inconştient, sub forma unui fel de sentiment de ruşine.

Şi, în cazul băieţilor: bădăranul din prima parte a acestei perioade de viaţă şi "mojicul" din cea de a două parte, prin urmare făptura la această "vârstă ingrată", nu este nimic altceva decât expresia faptului că tânărul nu vrea să se poarte în lumea exterioară aşa cum este. El caută o conectare la lumea exterioară. Din acest motiv, el se mişcă într-un mod cât se poate de neîndemânatic, are un aspect neglijent; căci el nu este aşa cum se arată în aparenţă, este cu totul altfel. Acest aspect ar trebui să se ia în considerare, şi anume faptul că la această vârstă, băiatul, prin specificul său, este altfel decât pare. El imită acum într-un mod complet exterior ceva. În timp ce în primii şapte ani de viaţă copilul este un imitator natural, acum el imită pe unul sau pe altul. Îi place în mod deosebit dacă ceea ce fac ceilalţi se impune ca fiind deosebit de valabil. El merge ca un altul. Îşi modulează vorbirea ca un altul, este grosolan, brutal ca un altul. Îşi dă silinţa să fie fin ca un altul. Este vorba despre această căutare a unei conexiuni cu lumea, aspect care apare într-un mod deosebit de pregnant în această perioadă de mari transformări, în această perioadă a neglijenţei, a bădărăniei. Şi, în fond, această stare de a se jena, de a-şi dezvălui întreaga sa făptură în lume, această stare de a se retrage în sine însuşi, este cea care îl face să apară altfel decât este.

Cel mai rău tratament este acela când educatorul nu are nici un fel de umor în această perioadă faţă de făptura neglijentă şi impertinentă; căci tocmai faţă de băieţi trebuie să avem un fel de umor, care constă în aceea că, pe de o parte, înţelegem situaţia, însă, pe cealaltă parte totuşi arătăm că nu luăm acest lucru chiar în întregime în serios. Trebuie să ne avem bine sub control, pentru a putea dezvolta aceste două laturi ale comportamentului. În orice caz, acela care ajunge să fie adus într o stare de enervare, acela care se lasă înfuriat de exteriorizările adolescentului, acela a pierdut ca educator, la fel cum a pierdut acel educator care, atunci când elevii se poartă cum nu ar trebui, când sunt gălăgioşi, începe şi el să "urle", să strige la ei şi apoi spune: dacă nu vă liniştiţi imediat, vă arunc tuturor cu călimările în cap! Atunci, copiii nu mai au nici un fel de respect faţă de el.

La fete, atunci când acestea ne prezintă aspectul negativ, este necesar să se accepte – trebuie, după cum se vede, să vorbesc deja utilizând o anumită terminologie – trebuie să se accepte cu o graţie fină chiar şi necuviinţele mai cochete, însă, vorbind "în imagini", după aceea să "le întoarcem spatele". Prin urmare, trebuie să acceptăm cu o graţie fină aceste lucruri, însă să nu lăsăm să se observe că participăm. Trebuie să lăsăm fata să spună ce are de spus. Pe fetele care apar într-o atitudine puţin impertinentă, arogantă, obraznică, le lăsăm să exprime ceea ce au de spus. Şi apoi lăsăm fata cu sine însăşi în spusele sale.

În cazul băieţilor, se acceptă mai mult din aceste manifestări ale pubertăţii; însă arătăm că totuşi nu luăm în întregime în serios aceste lucruri, că râdem puţin, însă într-un mod fin, pentru ca băiatul să nu se supere prea tare.

Este vorba de a ne însuşi un anumit simţ referitor la modul în care trebuie să ne purtăm cu copiii aflaţi la această vârstă, deoarece fiecare copil este altfel. Manifestările care îşi fac acum apariţia sunt cele ale unui sentiment de ruşine metamorfozat, care pătrunde întreg omul. Şi

noi – este absolut necesar să facem acest lucru – îi pregătim pe copii în modul corespunzător pentru începutul anilor douăzeci, dacă ţinem cont de faptul că elementul subiectiv din trupul astral se dezvoltă acum în mod independent. La fel cum trupul uman are nevoie de un sistem osos sănătos, dacă vrem să nu se clatine, tot aşa şi trupul astral cu Eul închis în el are nevoie la această vârstă, dacă este vorba să se dezvolte în mod corect, de idealuri.

Acest lucru trebuie luat foarte în serios. Idealurile, acele concepte care au un caracter de voinţă, idealurile cu caracter de voinţă, trebuie oferite acum, drept suport solid, trupului astral.

Va fi uşor de observat că în special băieţii dezvoltă în această perioadă de timp o puternică cerinţă în acest sens – numai dacă o descoperim, dacă o abordăm în mod corect: "Fiecare trebuie să-şi aleagă eroul său [Nota 10], pe urmele căruia să-şi croiască şi el drumul în sus, către Olimp". Şi putem obţine un efect deosebit dacă îi prezentăm băiatului idealul real, o personalitate exemplară, sau o figură nesemnificativă, sau chiar şi o figură fantastică, rod al fanteziei noastre, pe care să o disecăm împreună cu băiatul, sau dacă structurăm în aşa fel elementele încât să obţinem o astfel de figură. Dacă facem cu astfel de copii o excursie de studii, atunci vorbim cu fiecare în parte conform modului său individual în care este structurat. Vorbim cu ei în felul următor: "Cum îţi imaginezi că vei face tu una sau alta?" Le atragem atenţia asupra viitorului, pentru ca ei să preia în viaţă ideea-scop, ideea-ţel. Noi fortificăm într-o anumită măsură trupul astral, şi este important să îl fortificăm la această vârstă în acest mod.

Acelaşi lucru trebuie să se petreacă şi în cazul fetelor. În cazul în care aplicăm astfel de lucruri, vom educa şi fetele în mod corect, însă trebuie să ţinem cont şi de faptul că ele sunt înclinate mai mult către cosmic, iar băieţii, tinerii, mai mult înspre pământesc. Fata tinde mai mult înspre cosmic, asta înseamnă că noi trebuie să o aducem mai mult înspre ideal prin aceea că îi povestim fapte ale eroilor, ceea ce fac eroii, ceea ce se întâmplă, prin aceea că îi prezentăm mai mult trăiri reale. Băieţilor trebuie să le prezentăm mai mult statura omenească desăvârşită, caracterul. Acest aspect este important. În acest sens trebuie să realizăm că între băieţi şi fete există o diferenţă specifică, şi că trebuie să procedăm ca atare.

În fond însă este important ca acum, în această perioada a vieţii, să se treacă înspre o cuprindere exterioară a vieţii – şi acest aspect este, desigur, foarte important pentru noi; acum suntem în momentul în care trebuie să creăm clasa a zecea. – Noi trebuie să introducem în învăţământ şi ceea ce duce într-o astfel de direcţie, încât subiectivul să afle corelaţia cu obiectivul. Şi acest lucru nu l-am putea face cu nici un chip dacă ne-am limita cumva la a prelua în planul nostru de învăţământ numai ceea ce aduce cu sine educaţia, cultura gimnazială şi de şcoală reală, sau cea real-gimnazială din zilele noastre, căci acestea au luat naştere în principal sub influenţa modului intelectual de a privi lumea.

Vedeţi dumneavoastră, educarea, formarea liceenilor, atât de pe deplin orientată către ceea ce este pur formal, la care se mai adaugă apoi câteva cunoştinţe de fizică şi aşa mai departe, sau instruirea real-gimnaziştilor, care doar este îndreptată tot numai asupra cunoaşterii prin intermediul capului, sau cea a elevilor de şcoală reală, acestea reprezintă ceva ce nu ar mai trebui cultivat, şi asta cu adevărat fără să ne temem că am putea păcătui prin planul de învăţământ faţă de progresul civilizaţiei noastre. Tocmai în această perioadă a vieţii ar trebui să preluăm în planul de învăţământ ceea ce îl conduce pe tânăr şi înspre cuprinderea aspectului practic, a ceea ce îl aduce în legătură cu lumea.

Şi exact din acest motiv vom face, în cadrul planului nostru de învăţământ pentru clasa a zecea, următorul lucru, anume ne vom spune: Este necesar ca încă de la această vârstă, pentru a putea ţine cont în mod corespunzător de factorul social, să avem împreună băieţi şi fete; însă noi trebuie totuşi să introducem o diferenţiere în modul de acţiune. Dar nu trebuie să-i despărţim pe băieţi de fete. Băieţii să vadă ce fac fetele, chiar dacă ei nu participă, iar fetele să vadă ce fac băieţii: cele două părţi trebuie să comunice din punct de vedere social. Însă noi trebuie să preluăm şi ceea conduce gândul în afara capului, ceea ce solicită capacitatea lăuntrică de mişcare a mâinii, chiar dacă este numai ceva învăţat, chiar dacă este numai ceva teoretic. Căci este nevoie să existe o teorie referitoare la practică. Din aceste considerente este necesar ca, la această vârstă, băieţii să recepţioneze ceva potrivit lor, prin urmare să tratăm ceva din mecanică. Nu numai mecanică teoretică, aşa cum o tratăm în cadrul fizicii, ci mecanică practică, cea care, mai apoi, conduce înspre construcţia de maşini. În planul nostru de învăţământ trebuie preluate primele elemente ale mecanicii tehnice.

În cazul fetelor, trebuie să le ocupăm cu ceva în aşa fel încât ele să capete reprezentări şi dexterităţi clare referitoare la tors şi la ţesut. Fata trebuie să înveţe să înţeleagă cum se toarce şi cum se ţese, cum iau naştere firele şi ţesătura; trebuie să ştie ce înseamnă aceste cuvinte: aceasta este o stofă; ea a luat naştere în mod mecanic. Fata trebuie introdusă în tehnica prin care ia naştere ţesătura, trebuie să realizeze o relaţie în acest sens. Acest aspect îşi are locul în această perioadă a vieţii.

Pe de altă parte, băiatul trebuie – chiar dacă este vorba numai despre elementele necesare pentru a înţelege respectiva problemă –, prin urmare el trebuie ca la această vârstă să primească primele lecţii legate de bazele măsurătorilor topografice şi a desenării planurilor de situaţie. Băiatul trebuie să fie în stare să poată desena o păşune, un islaz comunal sau o pădure de foioase pe planul de situaţie. La această vârstă, băiatul trebuie să capete primele elemente legate de măsurătorile topografice şi de desenul de situaţie.

Şi, la rândul ei, fata trebuie să capete primele noţiuni legate de asistenţa sanitară, de medicină, despre modul în care se execută un pansament pentru un loc sau altul. Ambele sexe trebuie să participe la aceste două "învăţături". Prin urmare, trebuie să îi prezentăm fetei cum se toarce, cum se ţese, cum se acordă asistenţă medicală; pentru băieţi, momentul executării acestor lucruri vine mai târziu. Şi, la rândul lor, fetele trebuie să vadă cum băieţii ştiu să utilizeze instrumentele de stabilire a nivelului (nivela, teodolitul). Putem face acest lucru în şcoala Waldorf, să cuprindem cu privirea o diferenţă de nivel şi să realizăm un plan de situaţie referitor la o anumită zonă.

Pe scurt, trebuie să trezim în om tot ceea ce îl face să înţeleagă ce se va petrece de fapt în viaţă, pentru ca viaţa să poată continua. Fără de aceasta, omul trăieşte întotdeauna într-un mediu înconjurător care îi este necunoscut.

Aceasta este de fapt şi caracteristica, această caracteristică absolut condamnabilă a epocii noastre, şi anume faptul că omul trăieşte într-un mediu care îi este pe deplin străin. Ieşiţi în stradă, acolo unde întoarce tramvaiul, priviţi-i pe oamenii care stau acolo şi aşteaptă tramvaiul, şi gândiţi-vă: câţi dintre aceşti oameni ştiu în ce mod este pus în mişcare acest tramvai, cum acţionează în acest caz forţele naturii, pentru ca tramvaiul să poată fi pus în mişcare. Da, credeţi-mă, acest aspect are un efect lăuntric asupra constituţiei omului, asupra spiritualului său, asupra sufletescului şi fizicului său! Este o mare deosebire între a merge prin viaţă cunoscând măcar elementele de bază ale lumii în care trăim, sau fără a le cunoaşte. Pentru spiritual-sufletesc, a ne folosi de mijloace de transport sau de alte mijloace fără a cunoaşte elementele de bază înseamnă a fi orb. La fel cum un orb merge prin lume fără să cunoască efectele de lumină, la fel merg în zilele noastre oamenii, ca şi cum ar fi orbi, prin lumea culturală, pentru că ei nu văd, şi asta pentru că nu li s-a creat posibilitatea de a înţelege lucrurile. Acesta este un defect sufletesc-spiritual. Şi acestea sunt deficienţele care apar în lumea culturii noastre, şi anume că oamenii sunt orbi în privinţa a ceea ce se găseşte în jurul lor.

Mai este un aspect de care trebuie să ţinem cont: dacă învăţăm într-un mod profesional, să spunem, măsurătorile topografice, nivelarea – da, în ziua de azi, aceste lucruri se învaţă cel mai devreme, cred, la vârsta de nouăsprezece, douăzeci de ani – nici nu avem posibilitatea, nu

avem ocazia să ne instruim cumva nici măcar elementar în legătură cu modul în care se utilizează o stinghie gradată, şi aşa mai departe; aceste lucruri nu sunt deloc cunoscute; desigur, este cu totul altceva pentru întreaga viaţă, dacă aceste lucruri s-au făcut la vârsta de cincisprezece ani sau dacă îi sunt prezentate omului de-abia în al nouăsprezecelea sau al douăzecilea an de viaţă. La vârsta de nouăsprezece sau douăzeci de ani, aceste lucruri se imprimă mai mult drept ceva exterior, comparativ cu situaţia în care s-ar fi făcut la cincisprezece ani. Atunci acestea devin una cu spiritul omului, astfel încât le avem cu adevărat ca pe ceva aflat în proprietate personală, şi nu ca pe ceva care ţine numai de profesie. Şi situaţia este identică în privinţa lucrurilor elementare ale mecanicii, şi de asemenea cu lucrurile pe care le-am indicat pentru educarea fetelor.

Noi trebuie să pretindem să îi aducem copilului astfel de simţăminte, astfel de conţinuturi sufleteşti, care mai apoi trăiesc la fel cum trăiesc membrele. Căci nici din punct de vedere organic oamenii nu devin la modul că li s-ar monta în cel de al treilea an de viaţă două braţe, care rămân apoi aşa, ci acestea cresc împreună cu el. La fel, trebuie să le aducem copiilor concepte şi simţăminte care să crească împreună cu ei. În zilele noastre se face un efort deosebit în sensul de a învăţa copiii, de a li se prezenta lucruri care apoi nu trăiesc, pe care le au în ei sub aceeaşi formă şi după ani de zile, când au ajuns bătrâni. Lucrurile trebuie să trăiască împreună cu noi. Şi acest fenomen are loc numai dacă ele sunt predate, prezentate la vârsta potrivită. Şi noi trebuie să ne spunem ce însemnătate deosebită o are un fapt ca, acela care, prin calităţile sale deosebite, este cu adevărat dispus din punct de vedere profesional ca, într-un scop legat de profesiune, să mai înveţe încă o dată un lucru; căci această construire pe ceva ce se cunoaşte deja, are o însemnătate deosebită.

Eu am apreciat întotdeauna faptul că anatomistul *Hyrtl* [Nota 11], care încă mai făcea parte din vechea gardă – el preda anatomia descriptivă şi topografică –, cerea auditoriului său, ca pe o datorie, ca pe o obligaţie, să citească în cărţile sale, care de altfel erau excelent scrise, deci cerea să se citească în cărţile sale mai întâi ceea ce preda el; deci am apreciat faptul că el nu preda nimic fără ca ascultătorii să fi citit mai întâi acele lucruri. Şi Hyrtl cerea acest lucru într-un mod atât de plăcut, şi se pricepea să facă atât de plauzibil avantajul lecturii prealabile, încât o făceau până şi vulpoii de la universitate; ei citeau lucrurile necesare pentru prelegerile lui Hyrtl, şi aceasta – probabil că unii dintre dumneavoastră cunosc acest lucru – înseamnă foarte mult.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

A ŞASEA PRELEGERE

Stuttgart, 17 iunie 1921

Consideraţiile pe care trebuie să le realizăm ţinând cont de faptul că acum urmează să predăm unor elevi şi eleve mai mari, şi să-i şi educăm, aceste consideraţii ar trebui să ne conducă înspre domenii ceva mai profunde ale antropologiei şi cosmologiei. Fără astfel de motivări mai profunde pentru viaţă, de fapt nici nu ne putem asuma o astfel de misiune cum este aceea care rezultă dacă vrem să dezvoltăm şcoala Waldorf înspre treapta superioară, fără să ne simţim cu conştiinţa încărcată.

Căci trebuie să ne fie limpede faptul că, în realitate, viaţa are un caracter unitar şi că, dacă extragem din această viaţă o parte, atunci acest lucru se poate petrece numai în paguba înseşi acestei vieţi. Căci viaţa ne oferă mai întâi cadrul în care creştem noi, ca oameni, integrându-ne în ea, începând încă din copilărie. Noi suntem de aşa natură încadraţi în lume, încât la început dormim. Gândiţi-vă numai în ce atitudine de inconştienţă totală faţă de lume se află copilul în primii ani de viaţă. Apoi copilul devine din ce în ce mai conştient. Însă ce înseamnă că el devine conştient? Asta înseamnă că el învaţă să se adapteze cu viaţa sa interioară la lumea exterioară. El învaţă să raporteze lumea exterioară la el însuşi, să se raporteze el însuşi la lumea exterioară. El face cunoştinţă în mod conştient cu lucrurile exterioare, învaţă să se diferenţieze de acestea, să se deosebească de ele. Acest aspect îi iese din ce în ce mai mult în cale, pe măsură ce creşte. El priveşte în sus, în mediul înconjurător vieţii sale pământeşti, vede lumea cosmică, bănuieşte că în aceasta lume cosmică există o anumită legitate; însă copilul creşte, integrându se în acest întreg, în care este încadrat, fără să lămurească în întregime misterul care leagă omul cu lumea cosmică. Şi copilul creşte, este din ce în ce mai mult antrenat în grijile conştiente ale celorlalţi oameni. Copilul este educat, este învăţat. El creşte astfel încât, din întreaga sa individualitate, reiese faptul că el însuşi trebuie să intervină, într-un mod oarecare, în frământarea lumii.

Noi îl educăm pe copil pentru a fi pregătit pentru această frământare a lumii prin aceea că, mai întâi, îl lăsăm să se joace, pentru ca prin aceasta să îi trezim capacitatea de a acţiona. Ne dăm silinţa ca, într-un mod oarecare, să îndeplinim tot ceea ce facem cu copilul, pe de o parte, în aşa fel încât să fie făcut suficient în ceea ce priveşte cerinţele făpturii umane; prin urmare, să îl educăm într-un mod igienic, sănătos, şi să practicăm învăţământul din punct de vedere trupesc, sufletesc şi spiritual. – Căutăm un al doilea aspect. Încercăm să ne integrăm în cerinţele vieţii sociale şi tehnice. În acest sens s-a încercat să se educe şi să se înveţe în aşa fel copilul încât, mai târziu, el să poată munci, să poată interveni în acest tumult al lumii, să-şi poată găsi un loc pe planul social al vieţii umane, să se poată înţelege cu ceilalţi oameni. Încercăm să-l învăţăm, să-i formăm anumite dexterităţi şi cunoştinţe prin care omul să se integreze în lumea tehnicii, în aşa fel încât munca sa pentru societate cât şi pentru viaţa umană să poată însemna ceva, şi ca el însuşi să poată găsi o cale în viaţa lui, în legătură cu restul vieţii sociale a omenirii. Noi realizăm toate aceste lucruri. Şi, pentru a realiza aceste lucruri în modul cel mai corect, pentru a putea cu adevărat, pe de o parte, să venim în întâmpinarea cerinţelor naturii umane, astfel încât să nu trimitem omul în lume cu un organism bolnav din punct de vedere spiritual, sufletesc şi fizic, sau cu un organism pipernicit, este necesar ca, pe de altă parte, să ne putem spune că omul creşte, se integrează în societate în aşa fel încât el să poată iniţia o activitate prin care se poate forma pe el însuşi, iar lumea să avanseze. Grija noastră trebuie să fie orientată în sensul ca aceste două aspecte să fie satisfăcute.

Însă, totuşi, trebuie să ne spunem că a-i prezenta astăzi copilului ceva în acest sens, având această dublă grijă, solicită un anumit efort. Şi de fapt ne cere, după cum rezultă dintr-o privire nepărtinitoare aruncată în această întreagă situaţie, nu numai un anumit efort, ci ne produce chiar şi un anumit scepticism, o anumită îndoială. Căci este uşor de înţeles faptul că în zilele noastre au loc dezbateri în modul cel mai multilateral pe această temă: cum ar trebui de fapt să educăm tineretul, ce să facem în acest sens? În fond, toate acestea sunt întrebări care ar fi fost de fapt imposibil să apară în culturile mai vechi cu atâta acuitate şi într-un mod atât de pregnant cum se prezintă astăzi. Dacă analizaţi, adoptând o poziţie neutră, dezvoltarea istorică, va trebui să va spuneţi: bineînţeles că în vechile culturi existau deosebit de multe aspecte care, în zilele noastre, ne apar ca fiind incredibile. Trebuie doar să ne aruncăm privirea în vechea Grecie, şi să privim la poziţiile ocupate de clasele conducătoare şi la cele ocupate de către clasa sclavilor şi cea a hiloţilor, şi ni se va dezvălui o imagine cu care pe drept nu putem fi de acord, pornind de la punctul nostru de vedere actual. Însă dacă ne familiarizăm cu părerile pe care le aveau grecii referitor la educaţia tinerilor , atunci ar fi de neimaginat ca între ei să fi existat astfel de dezbateri referitoare la educaţia tinerilor, cum există în zilele noastre, în cadrul cărora unul îşi exprimă o părere situată la un pol complet opus faţă de opinia altuia referitoare la modul cum trebuie educat copilul şi tânărul şi la modul în care trebuie să fie integraţi în ordinea socială, Prin urmare, nu este numai vorba că procesul de predare şi procesul educativ ne cer un anumit efort; ci este necesar să avem o metodă pedagogică, o metoda didactică. Putem, desigur, crede că, prin ceva cum ar fi pedagogia şi didactica, ne putem însuşi ceea ce ne este necesar ca educatori şi cadre didactice. Însă, după ce vedem cum aceste dezbateri se desfiinţează reciproc, când vedem că nu există nici măcar speranţa ca părţile să se pună de acord, ca măcar una dintre părţi să arate vreun fel de înţelegere, când vedem cum aceia care pun accentul mai mult pe educaţia corporală şi cei care pun accentul mai mult pe latura spiritual-sufletească nu se pot înţelege, nu pot comunica, atunci ajungem nu numai să spunem despre aceste sarcini de educaţie – şi ulterior, avansând, prin specializare, despre didactică –, că este greu să educi, ci ne aflăm în situaţia că nu putem deloc depăşi o anumită ignoranţă referitoare la poziţia pe care trebuie să o avem noi, ca educatori şi cadre didactice.

* Vezi Rudolf Steiner: ***Viaţa spirituală prezentă şi educaţia*** ("Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung", 14 prelegeri ţinute în Ilkley, 5-17 VIII 1923, GA 307.

Este ceea ce ar trebui de fapt să simţim în prezent, şi cred că acest sentiment se va acutiza dacă privim ceva mai pe larg problema. Veţi obţine aceasta posibilitate de a avea o viziune mai amplă dacă, de exemplu, sesizaţi şi studiaţi o astfel de adevărată revărsare de principii educative şi idei, în ceea ce priveşte procesul educativ şi modul cum a putut să se nască aşa ceva – să spunem – din lumea Europei Centrale. Eu aş dori să vă îndemn ca, o dată, să faceţi cunoştinţă, pur şi simplu de probă, cu tot ceea ce s-a spus despre educaţia spirituală, sufletească, fizică, de către oameni care s-au format din punct de vedere educaţional în Europa Centrală. Luaţi cartea lui *Dittes*

sau a lui *Diesterweg* [Nota 12] şi citiţi ce fel de păreri sunt dezvoltate acolo referitor la esenţa procesului educativ. De exemplu, vă recomand interesantul studiu care se găseşte în cărţulia lui *Karl Julius Schröer* "Probleme ale învăţământului" ("Unterrichtsfragen") [Nota 13], care, după părerea mea, tratează în mod corect problema referitoare la poziţia gimnasticii în cadrul procesului de învăţământ, unde acest capitol "educaţia fizică" este dezvoltat până în cel mai mic amănunt. Eu aş dori ca, în timp ce lăsaţi cele spuse acolo să acţioneze asupra dumneavoastră, să luaţi în considerare şi modul de gândire, ţinuta morală din care a rezultat aşa ceva. Să vedeţi cum acolo, în general, există o înţelegere reală, lăuntrică, pentru natura fizică a omului, şi se ţine peste tot seamă de faptul că omul trebuie să crească bine în lume din punctul de vedere al făpturii fizice, şi cum există totuşi – aş spune eu – o puternică şi pătrunzătoare conştienţă a faptului că omul este şi o făptură sufletească, şi că peste tot trebuie să ţinem cont şi de sufletul său. Şi v-aş ruga să citiţi comparativ – nu aspectele exterioare referitoare la astfel de lucruri, deoarece vă situaţi pe teren antroposofic –, citiţi – în timp ce continuaţi să urmăriţi ţinuta morală de bază, în general substratul sufletului – citiţi oricare dintre numeroasele studii referitoare la educaţie din literatura anglo-americană. Veţi găsi acolo, peste tot, capitole în care se discută despre educarea intelectuală şi educaţia estetică, despre educaţia fizică. Însă, luaţi seama la substratul din care iau naştere acele considerente. Veţi avea practic impresia că nici nu puteţi măcar să aduceţi cuvântul "educaţie" într-o relaţie cu ceea ce este denumit acolo "education", căci peste tot, chiar şi acolo unde este vorba despre spirit (despre faptul că avem spirit în cultura noastră), unde este vorba despre educaţia intelectuală, la bază se află conceptul conform căruia omul este un fel de mecanism; că trebuie să-i cultivăm, să-i "îngrijim" şi să-i modelăm mecanismul său trupesc-fizic, şi că este suficient să fi modelat corect acest organism sau mecanism trupesc-fizic pentru ca tot ceea ce este moral şi intelectual să rezulte ca de la sine. Acolo există o înclinaţie mult mai puternică faţă de acest trupesc-fizic. S-ar putea spune că în lucrările de educaţie şi de învăţământ din prima categorie se porneşte de la premisa că omul poate fi totuşi influenţat şi ajutat din punct de vedere spiritual-sufletesc. Şi dacă putem să intervenim în mod corespunzător din punct de vedere spiritual-sufletesc, atunci prin acest sprijin pe tărâm spiritual-sufletesc rezultă şi o tratare corespunzătoare a fizicului omului. În lucrările referitoare la "education" se porneşte, din contră, peste tot, de la premisa că în cazul în care vrem să educăm corect, educaţia trebuie să se desfăşoare pe tărâm trupesc-fizic, în ideea că în om, în lăuntrul său, mai este o cămăruţă micuţă, de care de fapt nu este necesar să ne ocupăm în mod deosebit. Procesul educativ se desfăşoară undeva la periferia fizicului, şi se porneşte mereu de la ideea că există şi o astfel de cămăruţă de care nu trebuie să ne ocupăm, şi în care se află închise intelectul, morala, religia; acolo, în interior, se mai află şi un fel de morală instinctivă, de religie instinctivă, şi o logică instinctivă. Şi, după ce fizicul a fost suficient educat, atunci puterile merg spre interior; acestea dizolvă pereţii împrejmuitori ai acestei cămăruţe şi atunci intelectul, morala şi religia ţâşnesc afară, şi acest lucru se petrece de la sine. Aceste lucruri trebuie citite în aşa fel încât să citim peste tot printre rânduri, şi să ţinem cont de ceea ce se află la baza acestor considerente.

Este necesar ca în zilele noastre să ţinem seama de astfel de diferenţieri în ceea ce priveşte lumea. Comparativ cu ceea ce suntem obişnuiţi astăzi să urmărim la suprafaţă, este mult mai important dacă se iau în considerare aceste simptome, care pot fi observate sub suprafaţă. Abordaţi numai – prin acest mod de a urmări simptomele culturii noastre de tranziţie – dezbaterile deosebit de importante care s-au desfăşurat săptămâna trecută în Anglia sub incidenţa celor mai rele relaţii şi situaţii sociale, sub influenţa grevei cuprinzătoare care a bulversat întreaga viaţă socială. Au avut loc dezbateri ample, care au umplut ziarele. Şi vedem dintr-o dată, în ultimele săptămâni, în această întreagă jurnalistică ocupată cu aceste probleme importante, că intervine un cu totul alt ton. Dintr-o dată, situaţia se prezintă ca şi cum în jurnalistică totul capătă un cu totul alt ton. Şi ce reprezintă de fapt acest lucru? Încep diferitele – chiar că nu ştiu cum să le spun – pasări de minge. Este vorba de ceva care începe să-i intereseze atât de mult pe oameni, încât le îndepărtează tot interesul de la problemele sociale de importanţă maximă. Dezbaterile au căpătat dintr-o dată următorul caracter: să încercăm numai să ieşim afară, acolo unde se desfăşoară marile jocuri, unde ne mişcăm ca oameni, pentru ca muşchii noştri să devină cât se poate de puternici şi să ne îndreptăm interesul asupra acestor lucruri importante – poate că descriu acest lucru într-un mod puţin diletant, însă nu mă pot lăsa implicat în descrieri detaliate şi conforme cu situaţia acestor manifestări culturale –, astfel încât, dacă cineva aruncă eventual undeva ceva de forma unei sfere, altcineva să o prindă cu degetul cel mare de la picior, sau ceva în acest sens.

Este într-adevăr foarte neobişnuit ceea ce ne este dat să vedem, dacă ne lăsăm antrenaţi în asemenea diferenţieri. Astăzi nu ne ajută la nimic să citim ceea ce este caracteristic în jurnalistica noastră contemporană. Ceea ce vor ei să spună este nesemnificativ; ceea ce îi caracterizează este motivul pentru care ajung să spună una sau alta. Asta are o mult mai mare importanţă în zilele noastre. Însă, a discuta cu oamenii despre ce anume cred ei, este un lucru care astăzi nu are nici o importanţă; cu mult mai important este ca, în zilele noastre, să se caute substraturile, motivele care îi îndeamnă să facă asta sau altceva, cum ajung ei să afirme şi să susţină una sau alta, de ce avem una sau alta. Acesta este aspectul care este important astăzi. Care este deosebirea dintre ministrul reconstrucţiei german şi ministrul francez, cum se dă dreptate argumentelor unuia sau altuia, toate acestea nu reprezintă nimic esenţial. Pentru cei ce doresc să participe la progresul civilizaţiei noastre contemporane nu poate fi vorba despre astfel de lucruri, pentru ei poate fi important numai să se cerceteze de ce unul este ipocrit într-un mod cu totul şi cu totul aparte, şi de ce ipocrizia celuilalt are un cu totul alt caracter. Ceea ce se anunţă prin aceste ipocrizii, această deosebire, aproape diversitate am putea spune, aceasta ar trebui să ne stârnească interesul, să ne capteze atenţia.

Trebuie să ne fie limpede faptul că trăim într-o epocă în care cuvintele pe care le spun oamenii nu au nici o importanţă în ceea ce priveşte conţinutul lor, căci importante sunt numai puterile care există şi acţionează în ele. Acesta este modul în care trebuie să se integreze în epoca sa acela care trebuie să predea tinerilor. Şi el trebuie să se integreze într-un mod încă şi mai profund în epoca sa, căci lui nu îi este permis să-şi păstreze acel caracter de bază pe care îl are întreaga gândire şi întreaga opinie şi ţinută morală a omului în prezent. Dacă mergem astăzi pe stradă, pătrunşi cât de puţin de o conştienţă antroposofică, nu mai găsim oameni, găsim numai cărţiţe, care se mişcă în cercul strâmt în care se află, care se comportă în aşa fel încât gândesc în cel mai strâmt cerc, şi nu reuşesc să depăşească cu gândirea limitele acestui cerc, şi care nici nu au interesul de a afla ce se petrece în afara cercului lor. Şi, dacă nu găsim posibilitatea de a ieşi din această stare de cârtiţă, dacă nu suntem în stare decât să prezentăm aceleaşi judecăţi din alte puncte de vedere, pe care le-am primit prin educaţie ca urmare a evenimentelor care s-au desfăşurat la sfârşitul secolului al nouăsprezecelea şi începutul secolului al douăzecilea, atunci nu putem participa într un mod fructuos, benefic, la ceea ce ar trebui să se facă pentru a ieşi din această situaţie mizeră.

Şi, dacă trebuie să existe cineva care să fie complet pătruns de o astfel de problematică, aşa cum am prezentat-o acum, acesta este profesorul, cel care doreşte să educe tineretul, atunci este în special acela care vrea să-l conducă pe copil în sus, înspre vârsta mai matură cu care avem de a face atunci când trecem din clasa a noua în clasa a zecea. Noi trebuie să organizăm întreaga şcoală în aşa fel încât să poată exista aşa ceva în interiorul şcolii şi, pentru aceasta, este necesar să abordaţi problema într-un mod şi mai profund, pentru ca, înainte de toate, în acest moment important pentru şcoală noastră – care nu se referă numai la aceia care predau la clasele mai mari, ci se referă la întregul corp didactic – să va fie limpede următorul aspect: esenţial este să cuprindem întreaga pedagogie şi întreaga didactică într-un sentiment elementar, astfel încât să resimţiţi, într-o anumită măsură, în sufletul dumneavoastră, întreaga greutate şi întregul impact al sarcinii noastre, care este aceea de a încadra oameni în această lume. Fără de aceasta, şcoala noastră Waldorf va rămâne numai o frază goală. Vom spune o mulţime de lucruri frumoase despre şcoala Waldorf, însă vom sta pe un teren plin de găuri, până când aceste găuri vor deveni atât de mari încât nici nu vom mai avea un teren ferm pe care să putem sta. Noi trebuie să facem ca lucrurile să se îndeplinească lăuntric. Şi putem realiza acest lucru numai dacă suntem în stare să percepem foarte profund meseria de educator.

Şi ajunşi în acest punct, trebuie să ne mai spunem: Ce suntem noi de fapt, ca oameni ai timpului prezent? Noi am fost încadraţi în acest timp prezent prin ceea ce ni s-a transmis prin educaţia generată de evenimentele care au avut loc în civilizaţia noastră în ultima treime a secolului al nouăsprezecelea. Şi, dragii mei prieteni, ce sunteţi dumneavoastră astăzi? Unii dintre dumneavoastră aţi studiat filologia, istoria, aşa cum se învaţă în şcolile medii şi în facultăţi la sfârşitul secolului al nouăsprezecelea şi începutul secolului al douăzecilea. Ceilalţi aţi studiat materii matematic-realiste. Unul a crescut ajungând ceea ce este acum printr-o metodă sau alta a cântatului sau a gimnasticii, altul prin altă metodă. Unul, datorită predilecţiei deosebite a profesorilor săi, s-a îndreptat mai mult înspre o percepere corporalo-fizică a conceptului de gentleman, un altul, către ceea ce s-ar putea numi omul interiorizat, însă interiorizat prin intelectualism. Tot ceea ce ne-a fost adăugat prin educaţie a devenit până în vârfurile degetelor umanitatea noastră. Dar trebuie să ne fie clar faptul că ceea ce ni s-a oferit prin educaţie trebuie cu adevărat să fie cuprins, trebuie luat în mână, controlat. Şi acest lucru se poate întâmpla numai printr-o cercetare a conştiinţei care să depăşească individualul, care să fie conformă cu timpul în care trăim. Fără de aceasta cercetare a conştiinţei conformă cu vremurile, nu putem creşte deasupra a ceea ce ne oferă timpul în care trăim. Şi noi trebuie să creştem deasupra a ceea ce ne poate oferi timpul. Nu ne este permis să fim marionete ale direcţiei epocii în care trăim, direcţie care a luat naştere la finele secolului al nouăsprezecelea şi la începutul secolului al douăzecilea. Noi trebuie să ne găsim locul, înainte de toate, printr-o mărturisire a ceea ce am putea fi privind prin prisma influenţei timpului, printr-o cercetare universală a conştiinţei.

Şi atunci ne întrebăm: Nu cumva, tot ce am devenit, este infectat de ţinuta morală materialistă, care s-a afirmat în ultima vreme? Desigur, bunăvoinţa este prezentă într-o multitudine de forme. Însă această bunăvoinţă a fost infectată de către concepţia care a rezultat din analiza realizată în urma privirii lumii prin prisma ştiinţelor naturii. Şi, de aici, au rezultat de asemenea şi aspectele pe care le-am cunoscut referitor la educaţia corporală.

În fond, lumea a vrut mereu să ascundă de sine însăşi faptul că are nevoie de o cercetare profundă a conştiinţei, ceva care să răscolească profund tot ceea ce este lăuntric, cu întrebarea: Cum stăm noi de fapt astăzi, ca vârstnici, în faţa tineretului? Şi atunci nu putem să avem decât următorul răspuns: dacă privim băiatul şi fata la vârsta la care se află când devin maturi din punct de vedere sexual, dacă îi vedem venindu-ne în întâmpinare după atingerea acestei maturizări, trebuie să ne spunem, dacă vrem să fim sinceri în adâncurile lăuntrului nostru, că nu ştim ce să facem cu ei, dacă nu abordăm procesul educativ şi procesul de învăţământ pornind de la elemente de bază complet noi. Ne aflăm pe o poziţie care are un asemenea caracter, încât am reuşit să căscăm o prăpastie între noi şi acest tineret.

Aceasta este marea întrebare care devine practică şi în zilele noastre. Priviţi mişcarea tineretului din zilele noastre, cum a evoluat. Ce altceva reprezintă aceasta decât documentul viu, care atestă faptul că din cauza tuturor experimentelor s-a pierdut în întregime controlul prin educaţie şi învăţământ. Priviţi ce s-a întâmplat: cu o mare rapiditate, tocmai acest tineret despre care vorbim noi aici, s-a simţit presat interior în acest moment înspre a se dezice de conducerea bătrânilor pentru ca, într-o anumită măsură, să ia frâiele conducerii în propriile mâini. Însă, desigur, faptul că s-a petrecut aceasta, că în tineri se dezvăluie această dorinţă, nu trebuie pusă pe seama tinerilor. A discuta modul în care s-a născut această dorinţă în cadrul tinerilor prezintă un mare interes din punct de vedere sociologic, însă nu prezintă, înainte de toate, un interes din punct de vedere pedagogic. Interesul pedagogic poate fi legat numai de faptul că aceşti bătrâni au fost vinovaţi că au pierdut frâiele conducătoare, că au pierdut înţelegerea pentru tineretul aflat în plin proces de dezvoltare. Şi, deoarece bătrânii nu mai reuşeau deloc să-i reţină pe tineri în case, tineretul s-a transformat în păsări călătoare, căutând într-un ceva nedefinit ceea ce nu mai puteau oferi bătrânii. Gândurile, cuvintele au devenit goale; pentru tineretul care creştea nu a mai rămas nimic, astfel încât tinerii au plecat în afară căutând în păduri sau în a fi cu ei înşişi ceea ce nu puteau găsi în cuvintele sau în exemplele vârstnicilor. Aceasta este una dintre cele mai importante manifestări ale zilelor noastre: tineretul s-a văzut dintr-o dată confruntat cu o mare întrebare, la care, în toate epocile trecute, vârstnicii au răspuns totuşi, dar la care acum nu au mai putut răspunde, deoarece limbajul pe care îl foloseau nu a mai fost înţeles de către tineri.

Îndreptaţi-vă atenţia asupra propriei dumneavoastră tinereţi, poate că aţi fost mai cuminţi decât aceste păsări călătoare, poate că nu aţi resimţit atât de puternic dorinţa sau nevoia de a pleca. Şi, pentru a nu utiliza un cuvânt anume: Dumneavoastră v-aţi abţinut, v aţi făcut că-i ascultaţi pe vârstnicii dumneavoastră, şi aţi rămas acasă. Ceilalţi nu s-au mai făcut că-i ascultă pe bătrâni; ei s-au rupt de aceştia, şi au plecat. Am văzut acest lucru. Noi am văzut şi întregul rezultat al mişcării tineretului. Cu nu foarte mult timp în urmă a luat naştere, în cadrul acestei mişcări a tineretului, necesitatea de a găsi o legătură cu sine însuşi. Tinerii doreau să găsească prin ei înşişi, pentru ei înşişi, ceea ce vârstnicii nu puteau să le ofere. Ei doreau o evadare în natură. Ei vroiau să găsească în ceva nedefinit ceea ce vârstnicii nu le mai puteau oferi. Şi atunci au găsit o alipire, a unuia la celălalt. Ei au format o clică. În fond, aici a apărut o manifestare individuală neobişnuită, care însă este foarte plină de învăţăminte: vârstnicii au pierdut controlul, conducerea, şi ei au devenit filistini. Vârstnicilor nu le-a venit a crede că în tineret s-a trezit acel mare dor, pe care îl resimt păsările migratoare. Şi, ce au spus în acest sens vârstnicii, care acum erau ei înşişi puţin afectaţi de noile timpuri? Nu au spus că trebuie să căutăm să găsim în noi posibilitatea de a câştiga prin noi înşine legătura; că trebuie să trecem la o mare cercetare a conştiinţei; că trebuie să găsim drumul către tinereţe, pornind dinspre bătrâneţe... Ei au spus cu totul altceva: Ei bine, dacă acum tineretul nu mai vrea să înveţe nimic de la noi, atunci vrem să învăţăm noi de la tineret. Şi acum vedem cum vârstnicii se adaptează, începând cu institutele naţionale de învăţământ şi până la celelalte lucruri, la ceea ce vrea şi solicită tineretul. Dacă veţi privi în mod obiectiv aceasta problemă, atunci veţi vedea că nu este nimic altceva decât că vârstnicii au vrut să fie conduşi de către tineret, că ei au capitulat din ce în ce mai mult, că au renunţat treptat, puţin câte puţin, la conducere, până când, într-o perioadă deosebit de frământată, în instituţiile de învăţământ au venit comitete alese nu dintre cadrele didactice, ci dintre elevi.

Ei bine, această fază în care a ajuns problema vârstnicilor ne dă de gândit în modul cel mai serios. Însă, ce s-a petrecut în ceea ce îi priveşte pe tinerii înşişi? Tineretul a trecut de la necesitatea de a găsi o legătură, o corelaţie, de la regăsirea de sine în sânul clicii, la regăsirea sufletească în singurătate. Ultima fază este aceea că fiecare se simte respins înspre el însuşi, că fiecare resimte o anumită teamă faţă de legături. De fapt, acel ceva în care s-a mai simţit încă cu o anumită certitudine, în care s-a căutat şi în care s-a şi crezut că s-ar găsi în lume, este un dor atomizator. Aceasta s-a transformat într-o gândire mocnită despre: cum este posibil să nu te poţi înţelege cu tine însuţi ca om? Şi puteţi vedea cum se amplifică astăzi din ce în ce mai mult ultimul sentiment, dacă priviţi cu simţurile treze ceea ce se petrece peste tot în zilele noastre. Veţi observa peste tot ca un fel de incertitudine în creştere, o fărâmiţare a puterilor sufleteşti umane. Veţi vedea peste tot o teamă deosebită, o horror vacui, astfel încât tineretul se teme, este îngrozit de ceea ce se va întâmpla dacă această incertitudine continuă să crească. Tineretul simte o oroare faţă de viaţa în care trebuie să crească. Şi, în fond, faţă de aceasta există numai o singură soluţie, şi anume aceea pe care aş desemna-o prin cuvintele: marea cercetare a conştiinţei. Iar aceasta nu poate să depindă de aspecte exterioare, ci poate să ţintească numai înspre aceea că se ridică următoarea întrebare: Dar oare cum s-a ajuns în situaţia ca noi, dacă vrem să avem conducerea, cu puterile pe care le au vârstnicii, nu mai înţelegem deloc tineretul?

În acest sens, putem să ne îndreptăm privirile înspre o epocă mai îndepărtată, să spunem asupra vechilor greci. La oamenii din Grecia, despre care ne povesteşte istoria, mai găsim încă o anumită înţelegere a oamenilor mai vârstnici cu oamenii mai tineri. În special, puteţi găsi în viaţa grecilor – dacă încercaţi să o înţelegeţi cu adevărat – o înţelegere neobişnuită între tinerii care se aflau între vârsta de paisprezece, cincisprezece ani până la începutul vârstei de douăzeci de ani, prin urmare în cel de al treilea septenal de vârstă, şi oamenii aflaţi la vârsta pe care am desemnat-o ca fiind al cincilea septenal, care se încadrează aproximativ între vârsta de douăzeci şi opt şi treizeci şi cinci de ani*. Ceea ce caracterizează acea perioadă a Greciei antice si a culturii romane mai vechi, si anume faptul că oamenii de vârsta de treizeci si cinci,

Ceea ce caracterizează acea perioadă a Greciei antice şi a culturii romane mai vechi, şi anume faptul că oamenii de vârsta de treizeci şi unu, treizeci şi şase, treizeci şi şapte de ani se înţelegeau cu cei care erau la fel de mari cum sunt, în zilele noastre, elevii şcolilor primare, şi că aceia care păşeau în acea vârstă matură se înţelegeau mai bine cu cei care păşeau deja în cel de al treilea deceniu de viaţă. Exista o înţelegere între cei mai vârstnici şi tineret, structurată exact pe trepte de vârstă. Nu este deloc uşor să pătrundem în spatele misterelor legate de dezvoltarea omenirii; situaţia este într-adevăr de aşa natură că, în ceea ce îi priveşte pe greci, putem încă simţi în mod clar: Atunci când tânărul sau fata ajung la vârsta maturizării sexuale, ei privesc înspre cei care au atins vârsta de aproximativ douăzeci şi opt, douăzeci şi nouă de ani. Ei îşi aleg dintre aceştia pe aceia care le plac cel mai mult, pe urmele cărora caută acum să meargă liber. Ei nu mai pot urma o autoritate de la sine înţeleasă, însă tind spre un exemplu de această vârstă. Şi noi vedem cum acest lucru se pierde, dispare din ce în ce mai mult, pe măsură ce lumea se dezvoltă, evoluează, trecând prin Evul mediu şi până în prezent. Oamenii sunt într-o anumită măsură amestecaţi ca nişte zaruri. Am putea spune: ordinea naturală spirituală dată se transformă într-un haos. Şi atunci în lume aceasta se transformă într-o problemă socială şi, în cadrul lumii noastre, a educaţiei, reprezintă o problemă pedagogic-didactică. Fără să privim asupra tuturor corelaţiilor şi interdependenţelor existente în lume, nu putem avansa cu adevărat.

> * În stenogramă apare "între 35 şi 42 de ani", dar de fapt este între douăzeci şi opt şi treizeci şi cinci de ani. Textul a fost corectat în concordanţă cu expunerile ulterioare.

Acum, aş dori să va atrag atenţia asupra unei stări de fapt cât se poate de concrete, care să vă arate în ce constă punctul cheie: Dumneavoastră mai trebuie numai să universalizaţi această stare de fapt concretă, pentru a vedea care este motivul care stă la baza instalării acestei stări de neînţelegere între vârstnici şi tineri. Vedeţi dumneavoastră, dacă în zilele noastre noi creştem într-un mod atât de viu în viaţă, datorită şcolii noastre, atunci învăţăm, de exemplu: există în total şaptezeci de elemente chimice. Noi învăţăm acest lucru şi, când devenim profesori, avem de regulă o conştienţă referitoare la aceste elemente chimice, că lucrurile stau pur şi simplu aşa, chiar dacă, în ultima perioadă, a fost întru câtva încălcată; însă în interiorul nostru s-a sedimentat informaţia conform căreia avem de a face cu şaptezeci de elemente chimice, că toate lucrurile care sunt în lumea exterioară există prin sinteza şi analiza acestora. Ne creăm chiar şi o concepţie despre lume. Şi a fost o teribilă farsă faptul că, pe baza acestor şaptezeci de elemente chimice s-a clădit, în ultima treime a secolului al XIX-lea, o concepţie despre lume. S-a gândit numai aşa despre lume, în sensul că se punea întrebarea: da, dar cum a putut lua naştere ceea ce sunt corpurile existente în lume, ceea ce s-a stabilizat apoi, prin modificări de natură chimică şi fizică; cum a apărut creaţia primordială printr-o sinteză chimică deosebit de complicată? S-a dorit cuprinderea întregii lumi cu ajutorul gândurilor ce au rezultat relativ la astfel de elemente.

Însă această întreagă atitudine de a gândi asupra lumii, unui grec i-ar fi părut o mare prostie, i-ar fi părut ca fiind ceva neuman. Dacă grecului i s-ar fi cerut ca, dintr-un total de şaptezeci de elemente care se sintetizează şi se analizează, să-şi imagineze lumea, ar fi simţit în interiorul său cel mai adânc ceva de felul că, prin aceasta, omul trebuie să se năruie în praf. El nu ar fi înţeles nimic din aceasta; căci, ce să facă omul cu o astfel de lume, care este constituită din şaptezeci de elemente, care se analizează şi se sintetizează? Ce să însemne oare toate acestea? Lumea nu are decât să existe în acest fel, nu are decât să nu fie nimic altceva decât o uriaşă retortă, însă, cum apare în acest cadru omul? E ca şi cum s-ar aşeza o retortă mare în mijlocul camerei, s-ar lăsa să fiarbă acolo tot felul de elemente şi sar deschide o uşă, iar prin această uşă practicată în retortă s ar împinge înăuntru omul, în ceea ce se lasă să se obţină prin acest amestec de săruri şi acizi. Cam în acest fel ar fi gândit un grec, în cazul când i s-ar fi spus să-şi imagineze lumea ca fiind clădită din şaptezeci de elemente. El nu ar fi crezut acest lucru, căci asta ar fi fost contrar simţămintelor sale. El ar fi fost împins involuntar către o astfel de simţire, cum am caracterizat-o mai devreme.

Însă omul nu este numai cap. Numai la sate se obişnuia, şi aceasta era numai o farsă, că, la bâlci, erau nişte chioşcuri în faţa cărora stătea câte unul care spunea: "Intraţi, domnii mei ! Aici puteţi vedea un cap de om viu care vorbeşte!" Şi, dacă intrai, vedeai numai un cap care nu avea corp. Însă omul nu este numai cap, ci el este un om întreg. Şi, dacă el vrea să dezvolte astfel de "concepţii" cu capul său, şi prin care să fie dotat, din punct de vedere al întregii sale vieţi, al voinţei şi al sentimentelor, al întregului său fizic astfel încât să poată gândi cum că lumea ar consta numai din astfel de lucruri, atunci el trebuie să şi simtă altfel, el trebuie să aibă altceva în vârfurile degetelor decât avea în vârfurile degetelor grecul, pentru care aceste aspecte ar fi fost numai nişte prostii. Căci simţim altfel, adoptăm o altfel de poziţie în lume dacă credem că aceasta ar fi numai ceva ce se potriveşte pentru o retortă, nu însă pentru un Univers. Şi, cu siguranţă, la fel se petrecea şi cu aspectele de natură sociologică care îi apăreau grecului. Aceste lucruri trebuie gândite. Trebuie să ne spunem: Noi nu doar gândim că lumea constă din şaptezeci şi patru de elemente, căci noi nu suntem numai cap, dimineaţa ne spălăm pe mâini şi ne ştergem, şi mai avem şi o simţire. Faptul că este posibil ca, după ce ne-am spălat pe mâini, capul nostru să accepte un astfel de mod neomenesc de a privi lumea ca pe o realitate, faptul că noi putem să gândim în acest mod, aceasta îi imprimă sentimentului nostru, simţirii noastre, un anumit caracter specific. Da, şi dacă putem simţi, percepe, gândi în aşa fel încât omul să iasă complet din acest context, atunci situaţia stă în aşa fel încât, dacă ne aflăm cu acest sentiment şi această simţire în faţa băiatului sau a fetei de cincisprezece ani, nu putem găsi nici o cale de acces şi nu ştim ce trebuie să facem în această situaţie. Cu acest mod de a vedea lumea se pot face colegii universitare, unde se pot realiza dezbateri referitoare la ceea ce credem că recunoaştem ca fiind ceea ce este bun, însă nu se poate trăi cu aceasta. Apoi noi îi trimitem afară din universităţi pe oamenii care trebuie să-şi asume răspunderea activităţii educative, şi aceştia nu mai au absolut nimic din ceea ce reprezintă o legătură cu tineretul. Şi aceasta este îngrozitoarea prăpastie care s-a deschis în faţa noastră.

Vedeţi dumneavoastră, dacă nu ne-am ţinut bine, pentru noi oamenii, când atingem vârsta de cincizeci sau cincizeci şi cinci de ani, intervine o anumită reminiscenţă referitoare la ceea ce predăm astăzi în materie de chimie şi de fizică. În acest caz suntem deja atât de sclerozaţi, încât în noi înşine există o anumită reminiscenţă, un anumit ecou din lumea care este acolo, afară. Căci puterile lumii fac cu noi oamenii, pe parcursul vieţii noastre fizice, ceva ciudat: ne întăresc şi în ceea ce priveşte organismul nostru, o dată cu trecerea anilor. Noi ne disociem, ne prăfuim lăuntric, într-o oarecare măsură, atunci când ne apropiem de vârsta de cincizeci de ani. Însă, o dată ajunşi aici, ne dizolvăm, încetul cu încetul, nu chiar atât de cumplit de repede cum am fi dacă am fi închişi într-o retortă. Nu se ajunge atât de departe, însă acest fenomen se produce totuşi mai încet; dar totul se petrece într-un mod ceva mai uman. Însă la această vârstă, la care omul se îndreaptă deja înspre moartea sa, în el începe să devină activ ceva asemănător cu ceea ce descriem astăzi cu ştiinţa noastră. Noi concepem lumea în aşa fel, încât cel mult bătrânii ar putea să aibă înţelegere pentru acest lucru. Natura este binevoitoare, ea îi face să devină puţin mai copilăroşi pentru acest lucru.

Atunci când vorbim astfel de lucruri, sună ca şi cum am vrea să ne amuzăm pe seama lumii, ca şi cum am vrea să ne batem joc de ea. Însă aici nu este vorba despre umor, ci este o profundă tragedie, este adevărul: Noi descriem astăzi numai acele aspecte legate de lume care se îndeplinesc după ce murim, aceasta este situaţia. De abia după ce murim se petrece ceva asemănător, şi noi avem un presentiment, când începem să îmbătrânim, referitor la ce se va petrece în trupul nostru fizic după ce am murit. Noi nu descriem nimic altceva. Noi am umplut toate instituţiile noastre de învăţământ cu o astfel de cunoaştere, care se referă la omul fizic ce se dizolvă, după ce moare. Însă nu aceasta trăieşte în componentele noastre. Noi simţim în acest fel prin gândurile pe care le preluăm în noi. – Şi lucrurile care sunt create începând cu bătrâneţea sunt lucrurile teologice, acestea mai trăiesc numai în cuvinte, pentru că ceea ce spune teologia nu se potriveşte cu ceea ce se învaţă ca fiind istoria naturală a cadavrului omenesc. Atâta vreme cât aceste lucruri sunt privite numai din punctul de vedere al cunoaşterii teoretice, situaţia încă nu este deosebit de rea; însă în momentul în care se doreşte ca acestea să fie integrate în viaţă, atunci este rău. Dacă luăm omul ca întreg şi ne întrebăm: cum devin oamenii sub influenţa unei astfel de vieţi? Atunci întrebarea capătă o mare importanţă,

atunci devine o întrebare vitală. Şi nu trebuie să evităm această întrebare vitală, nu avem voie – mai bine spus – să ne fofilăm. În cadrul procesului de învăţământ ne vedem puşi faţă în faţă cu copilul în care acţionează cu totul altfel de puteri decât cele despre care învăţăm ceva. Şi noi de fapt nu mai ştim absolut nimic despre ceea ce acţionează de fapt în copil; noi suntem despărţiţi de copil printr-o prăpastie.

Grecului i s-ar fi părut o nerozie să i se vorbească aşa despre un total de şaptezeci de elemente, aşa cum discutăm noi astăzi. Însă, despre ce vorbeau aceştia? Ei vorbeau despre faptul că ansamblul care există – nu spuneau că ar fi format dintr-un total de şaptezeci de elemente – , vorbeau despre faptul că aici ar acţiona o unitate de patru elemente: focul, apa, pământul, aerul. Dacă ne adresăm astăzi învăţaţilor noştri, celor care conduc procesul nostru de învăţământ, de educare şi de formare cu nasurile pe sus, atunci cu siguranţă că vom primi următorul răspuns: acesta este un mod copilăresc de a privi lumea, noi am depăşit această fază; acesta este un punct de vedere de care nu mai trebuie să ţinem cont. Şi, dacă este unul care începe să gândească, atunci el spune: Ei bine, da, noi mai avem încă şi astăzi aşa ceva. Astăzi, acestea sunt cele patru stări de agregare, starea solidă, starea lichidă, starea gazoasă şi căldura, pe care nu ar trebui să o mai privim în acest fel, căci aceasta a fost tot o copilărie. Noi încă mai avem aceste diferenţieri, însă noi am adus lucrurile la locurile lor. Şi trebuie să privim cu o anumită bunăvoinţă la ceea ce susţineau grecii. Ei bine, este un noroc faptul că am reuşit să ajungem atât de departe încât să avem acum un total de şaptezeci de elemente, în timp ce oamenii se ocupau mai demult cu un soi de animism pe când vorbeau despre foc, apă, aer, pământ.

Însă lucrurile nu stau aşa. Căci problema are un caracter şi mai profund. Grecii vorbeau despre foc, apă, pământ şi aer şi nu aveau în nici un caz reprezentarea pe care o avem noi astăzi despre aceste lucruri ci, dacă l-aţi fi întrebat pe un grec, care trăia această concepţie asupra lumii – au mai existat numeroşi oameni care au trăit acest mod grecesc de a privi lumea chiar până înspre secolul al cincisprezecelea; cei care au trăit mai târziu au mai putut găsi aceste lucruri scrise în cărţile lăsate de înaintaşi, cei de astăzi mai văd şi ei câteodată aceste lucruri, însă nu mai înţeleg nimic din ele –, deci dacă l-aţi fi întrebat: Ce înţelegi tu prin căldură, ce înţelegi prin foc?, el ar fi răspuns: Prin foc eu înţeleg tot ceea ce este cald şi uscat. Ce înţelegi prin aer? Prin aer eu înţeleg tot ceea ce este cald şi umed. El nu înţelege prin acest concept aerul exterior, fizic, ci el îşi formează o idee. El nu îşi imagina un foc exterior, fizic; el îşi forma o idee. În aceasta era conţinută sub-ideea: cald şi uscat. Nu era o legătură grosolană cu ceea ce transmit simţurile; erau anumite calităţi lăuntrice prin prisma cărora înţelegea el acest lucru. Pentru a se ajunge la aceste elemente, la ceea ce se înţelegea pe atunci prin elemente, trebuia să se înalţe către ceva ce nu se vede cu ochii, ci care se cuprinde cu gândurile.

Da, însă la ce se ajungea atunci de fapt? Vedeţi dumneavoastră, se ajungea la o concepţie care, în eficacitatea sa corespunde cu ceea ce este elementul eteric în om, trupul eteric. Atunci se ajungea la trupul eteric. Nu se pătrundea în trupul eteric, însă se ajungea la modul în care trupul eteric prelucrează elementul fizic. Un om nu poate niciodată să capete o reprezentare asupra modului în care trupul eteric prelucrează fizicul, dacă el vrea să caute vreun fel de configuraţie, cum, de exemplu, ajung să intre în joc împreună oxigenul şi carbonul. Niciodată nu vom putea cuprinde cumva cu privirea interacţiunea dintre trupul eteric şi fizic, dacă aplicăm astfel de idei conform cărora ar intra în discuţie combinaţii între carbon, hidrogen, oxigen sau sulf. Într-o astfel de situaţie ne excludem în totalitate din acţiunea eterică şi rămânem cuprinşi în cadrul fizicii; asta înseamnă că rămânem în cadrul a ceea ce se petrece cu omul după ce acesta a murit. Cu ceea ce se petrece întotdeauna în viaţă, prin aceea că trupul eteric prelucrează fizicul, cu acest aspect ne putem descurca numai dacă gândim în felul următor: cald şi uscat, rece şi umed, cald şi umed; prin urmare, numai dacă ne reprezentăm în interiorul nostru aceste calităţi cu care fizicul cuprinde trupul eteric, dacă avem această concepţie a naturii formată din patru elemente. Aceste patru elemente nu sunt o reprezentare copilărească, care îşi îndreaptă atenţia numai asupra fizicului exterior, ci ea priveşte asupra acţiunii şi a efectului eteric. Şi această reprezentare s-a pierdut de fapt în timpurile mai noi.

Însă acest lucru are un efect al său asupra întregului om. Gândiţi-vă, creştem, învăţăm numai că lumea este formată dintr-un total de şaptezeci de elemente, din iod, sulf, seleniu, telur şi aşa mai departe. Şi acestea se amestecă. Aceasta are un efect atât de puternic asupra lumii sentimentului, încât, ca oameni, suntem complet exteriorizaţi. Aceasta este acolo şi noi nu avem nimic de a face cu toate astea.

Putem să ne facem o părere îndreptăţită că avem ceva de a face cu aceasta, dacă ne imaginăm că lumea ar consta din aceste patru elemente: foc, apă, aer şi pământ. Ne imaginăm acest lucru aşa cum îşi imagina grecul: prin foc – ceea ce este cald şi uscat, prin aer – ceea ce este cald şi umed, prin apă – ceea ce este rece şi umed, prin pământ – ceea ce este rece şi uscat. Dacă ne imaginăm aceste calităţi şi le facem să fie vii în noi, atunci acestea sunt reprezentări care ne cuprind din punct de vedere calitativ. Suntem pătrunşi de ele. Ele ne pătrund în mădulare; ele ne cuprind. Dacă percepi astfel de imagini care îţi pătrund în membre, ca şi cum ai percepe o imagine care pătrunde în membre de-abia după ce ai murit ca om fizic, atunci devii cu totul altceva. Trupurile moarte din morminte ar putea într-adevăr să se simtă aşa cum se întâmplă atunci când toate cele şaptezeci de elemente se grupează conform legilor chimiei. Însă oamenii vii nu obţin nimic pentru viaţa lor de la o astfel de reprezentare. Dimpotrivă, însă, ei percep prin intermediul trupului lor eteric, dacă au această reprezentare a celor patru elemente.

Din acest motiv, vedeţi dumneavoastră, de fapt, pentru noi, ca oameni, formarea noastră culturală a devenit complet inutilă; pentru noi, oamenii, ea devenit complet inutilă. Noi avem în zilele noastre o cultură care cel mult ne pregăteşte pentru a pune ordine în ceea ce priveşte omul exterior, pentru a face ceea ce este de făcut în exterior, din punct de vedere mecanic, la om. Pentru aceasta suntem noi pregătiţi. Pentru omul real nu avem absolut nimic. Nu ne pătrunde în membre. Rămâne în intelect. Nu are absolut nici un efect pentru simţăminte şi pentru voinţă. Astăzi, dacă vrem să mai avem vreo influenţă asupra cuiva, trebuie să îl asaltăm, cu totul exterior, prin tot felul de predici. Trebuie să-i spunem ceva din exterior, însă noi nu îi dăm nimic care să acţioneze lăuntric.

Este incredibil de cumplit modul în care stăm în faţa tineretului care creşte. Noi spunem că tinerii trebuie să fie buni, însă noi nu le oferim nimic prin care aceştia să poată fi buni. În această situaţie, tineretul ne poate asculta numai dacă facem apel la autoritatea noastră. Dacă suntem în stare să venim în întâmpinarea omului, până la o vârsta chiar şi mai înaintată, cu sabia, dacă acesta nu ascultă, atunci se poate; dar după aceea, trebuie să avem puterea căpitanului de poliţie, care se îngrijeşte ca ceea ce spune să fie îndeplinit. – O cunoaştere a capului, complet lipsită de importanţă pentru oameni, nu oferă oamenilor, în special pentru lăuntrul lor, absolut nimic. Aici se află motivul pentru care nu ne putem apropia de oamenii care se află exact în acel moment important în care ar trebui să aducă elementul spiritual-sufletesc într-o relaţie alternantă cu elementul trupesc-fizic. Ce să facă oamenii cu tineretul care, pornind de la viaţă, vrea să realizeze o legătură între elementul spiritual-sufletesc şi elementul fizic?

Acesta este punctul unde vrem să continuăm mâine pentru a putea avansa către miezul problemei. Eu am vrut astăzi în principal să trezesc un sentiment asupra modului în care ceea ce ne preocupă în marele moment în care trebuie să găsim o cale de acces către sufletele copiilor la o anumită vârstă foarte importantă constituie o problemă de concepţie asupra lumii.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

A ŞAPTEA PRELEGERE

Stuttgart, 18 iunie 1921

Am început ieri cu o analiză, pe care eu am numit-o cercetare a conştiinţei corespunzătoare epocii în care trăim, aşa cum îi este de fapt necesară profesorului şi educatorului atunci când acesta se află în faţa acelei vârste a copilului corespunzătoare celui de-al paisprezecelea, al cincisprezecelea an de viaţă, care, în exterior reprezintă maturizarea sexuală, şi de care ar trebui să se ţină cont nu numai atunci când, în cadrul educaţiei şi procesului de învăţământ, avem de a face cu acest moment al devenirii umane, ci pe parcursul întregii perioade de desfăşurare a activităţilor şcolare şi educative. Din acest motiv a fost desemnat ca fiind necesar, în prezent, ca profesorul şi educatorul să desfăşoare în privinţa acestei vârste un fel de cercetare superioară a conştiinţei, şi asta deoarece, prin întregul mod în care noi înşine am fost educaţi şi învăţaţi în timpurile trecute, ne raportăm de fapt fără nici un fel de înţelegere la ceea ce se desfăşoară în om la această vârstă.

Ne vom putea face o imagine despre ceea ce se petrece de fapt aici, dacă procedăm în modul următor: Priviţi mai întâi omul în anii douăzeci, aproximativ de la vârsta de douăzeci şi unu de ani şi până la douăzeci şi opt de ani. În ştiinţa spirituală, noi denumim această perioadă ca fiind naşterea Eului, perioada în care Eul ajunge la afirmarea sa deplină în viaţă. Am reliefat faptul că, pentru fată, aproximativ în jurul vârstei de paisprezece, cincisprezece ani, acest Eu se dizolvă, într-o anumită măsură, în trupul astral, şi astfel încă nu este independent, în timp ce trupul astral capătă o anumită independenţă încă dintr-al paisprezecelea, al cincisprezecelea an de viaţă. În ceea ce-i priveşte pe băieţi, am spus că Eul nu se dizolvă în astral, ci duce un fel de viaţă retrasă, şi am explicat cum ceea ce ni se prezintă, pe de o parte la fete, pe cealaltă parte la băieţi, de la paisprezece şi până la douăzeci şi unu de ani, nu este nimic altceva decât un rezultat al acestei stări lăuntrice a făpturii omului. Însă când, în aproximativ al douăzecişiunulea an de viaţă, Eul îşi intră pe deplin în drepturi, atunci situaţia se prezintă în aşa fel încât omul îl caută pe semenul său şi îl găseşte; şi anume la această vârstă, în deplinul sens al cuvântului, omul îl caută şi îl găseşte pe celălalt om. Acest lucru este caracteristic, pentru că, dacă – să spunem – un tânăr de douăzeci şi patru de ani sau şi ceva mai tânăr – dar nu mai tânăr de douăzeci şi unu de ani – găseşte pe un altul – dar nu trecut de douăzeci şi opt de ani –, atunci cei doi se află într o astfel de atitudine reciprocă, încât acţiunile lor reciproce sunt pe deplin echivalente din punct de vedere spiritual, sufletesc, trupesc. La această vârstă, oamenii stau de fapt pe poziţii reciproce complet egale în această interacţiune. Este de o deosebită importanţă să observăm şi să urmărim aceasta în viaţă, în special dacă vrem să fim activi pe tărâm pedagogic. Toate nimicurile psihologice care se practică de multe ori se compun, în zilele noastre, numai din tot felul de înţelepciuni verbale. În zilele noastre, dacă doreşti cu adevărat să înveţi să cunoşti viaţa, trebuie să studiezi aşa ceva cum ar fi această nuanţă deosebită care trăieşte în oameni atunci când aceştia se întâlnesc în perioada în care amândoi se află la o vârstă cuprinsă între douăzeci şi unu şi douăzeci şi opt de ani.

Să luăm celălalt aspect: avem faţă în faţă un tânăr cu o vârstă cuprinsă între paisprezece şi douăzeci şi unu de ani şi un om puţin mai în vârstă, între douăzeci şi opt şi treizeci şi cinci de ani. Aceşti doi oameni, indiferent de sexele lor, se află într-o anumită relaţie, dar aceasta nu poate fi bazată pe o deplină egalitate, totuşi, putem vorbi, în cazul în care sunt îndeplinite anumite condiţii – despre care vom vorbi imediat – despre o înţelegere foarte importantă. Atunci când tânărul de paisprezece, cincisprezece, şaisprezece ani îl întâlneşte pe omul de douăzeci şi opt, douăzeci şi nouă, treizeci de ani, situaţia se prezintă în felul următor: Ceea ce la tinerii de paisprezece până la douăzeci şi unu de ani se dezvoltă mai mult trupeşte, prin intermediul trupului astral, mai mult în modul exterior de prezentare al felului în care se integrează în viaţă tinerii – încă copilăroşi, prin faptul că devin mai îndemânatici sau prin faptul că au idealuri – acest întreg mod de a intra în relaţie cu lumea exterioară care ia naştere aici este, aş spune eu, legat mai mult de inconştientul cu care se prezintă trupescul către exterior, atunci când se dezvoltă înspre exterior; acest aspect apare într-o formă sufletească mai interiorizată la omul de douăzeci şi opt-treizeci şi cinci de ani. Din acest motiv, omul cu o vârstă cuprinsă între douăzeci şi opt de ani şi treizeci şi cinci de ani este cel mai bine predestinat să simtă şi să resimtă, să perceapă sufleteşte ceea ce se petrece într-un tânăr de paisprezece până la douăzeci şi unu de ani. Şi, din nou, aceştia din urmă sunt deosebit de potriviţi pentru a privi către cei care se află la vârsta de douăzeci şi opt până la treizeci şi cinci de ani pentru că, într-o anumită măsură, ei văd acţionând, într-o activitate lăuntrică, ceea ce la ei se conturează mai mult trupeşte, în inconştienţă, către exterior.

Această relaţie dintre oamenii aflaţi la vârsta de douăzeci şi opt şi până la treizeci şi cinci de ani şi oamenii în devenire, prin urmare copiii de la paisprezece până la douăzeci şi unu de ani, mai era încă prezentă într-o măsură foarte mare la grecii antici. Aceasta relaţie era pur şi simplu percepută în mod instinctiv. Copiii greci priveau către cei mai vârstnici astfel încât ei îşi spuneau – desigur, într-un mod nu tocmai conştient, ci mai mult instinctiv: Aceştia au, din punct de vedere sufletesc, ceea ce noi avem în trupul exterior; iată că aici ne întâlnim, într-o formă mai cizelată, mai fină, cu ceea ce noi avem în exterior. Şi grecul, când ajungea la vârsta de douăzeci şi opt, douăzeci şi nouă de ani, simţea o plăcere deosebit de mare faţă de ceea ce se dezvolta şi se dezvăluia în tânărul de paisprezece, cincisprezece, şaisprezece ani. Acest mod de viaţă instinctivă a oamenilor, care nu era ca la noi, unde oamenii intră în relaţie numai în mod abstract, ci unde vârstele intră într-o relaţie, această viaţă instinctivă în care reprezinţi ceva pentru un altul datorită faptului că eşti mai tânăr sau mai vârstnic, această relaţie instinctivă este ceea ce exista într-un mod încă deosebit de puternic la grecii antici, ceva ce acţiona cu adevărat între oameni.

Şi acum gândiţi-vă care era de fapt situaţia în această Grecie antică. Copilul creştea în respect faţă de omul de treizeci de ani, însă – când trecea peste vârsta celui de-a doilea deceniu de viaţă –, el simţea foarte puternic: Tu trebuie acum să-i cauţi pe cei de o seamă cu tine! Asta dădea multilateralitate, interiorizare. Acest fapt conferea şi vieţii sociale o anumită structură. Şi asta este ceea ce trebuie de fapt subliniat, pentru că astăzi, când această viaţă instinctivă nu mai există în oameni, noi, în calitate de cadre didactice, de pe poziţia noastră de profesori şi educatori, suntem în fond complet lipsiţi de înţelegere în special faţă de vârsta care începe cu cel de al paisprezecelea, al cincisprezecelea an de viaţă. Aceasta nu ni se dezvăluie de sub mantia ei de mister, căci, după cum am subliniat încă de ieri, noi nu am

preluat niciodată imagini şi concepte care să poată acţiona în aşa fel în viaţa percepţiilor şi a sentimentelor noastre încât să poată renaşte din nou, într-un mod conştient, aceste instincte pe care le-am pierdut prin procesul de dezvoltare naturală la care am fost supuşi. Şi în cazul în care noi nu vom păşi pe domeniul pedagogiei şi didacticii în ştiinţa spirituală antroposofică şi nu vom stimula din nou generarea în noi prin aceasta a unor astfel de subtilizări ale percepţiei şi simţirii pe planul sentimentelor, vom genera din ce în ce mai multe prăpăstii între oamenii mai în vârstă, prin urmare şi profesori şi educatori, şi aceşti copii mai mari. Şi vom crea aceste prăpăstii astfel încât vom ajunge până la urmă în situaţia de a nu mai putea decât să ne retragem pe poziţia de a ordona prin cuvânt, spunând că trebuie să se facă un lucru sau altul. Vom ajunge să contăm pe faptul că dacă noi înşine nu vom mai putea comanda în şcoală, va fi prezent căpitanul de poliţie, despre care oamenii ştiu că apare dacă ei nu ascultă, dacă nu se comportă aşa cum li s-a poruncit. Însă nu vom putea obţine interioritatea relaţiei dintre profesor şi elevi decât dacă – oricât de teoretic ar suna aceasta – stimulăm întregul om din noi prin astfel de gânduri care trezesc din nou în noi – însă acum în mod conştient – ceea ce, cândva, oferea oamenilor viaţa instinctivă.

Din acest motiv v-am spus ieri: Ceea ce învăţăm în zilele noastre, şi anume că fiecare substanţă în parte şi fiecare făptură a naturii este compusă dintr-o sumă de aproximativ şaptezeci de elemente, această afirmaţie este valabilă pentru noi numai după ce am murit şi ne aflăm în mormânt sub forma de trup neînsufleţit, ea este valabilă pentru cadavrele noastre. Ceea ce se demonstrează aici prin intermediul fizicii şi al chimiei, nu are nici o legătură cu omul. Toate acestea se află într-o relaţie cu omul numai în măsura în care trupul său putrezeşte conform aceloraşi legi care guvernează şi modul în care se comportă aceste şaptezeci şi două sau şaptezeci şi patru de elemente. Dimpotrivă, încă în cea de a patra epocă postatlanteană, şi în special la greci, mai exista încă acea concepţie asupra căreia se priveşte ca înspre ceva copilăresc, aşa cum am discutat ieri această chestiune, care însă, dacă este corect percepută, îi oferă omului cu totul altceva, şi anume imaginea conform căreia avem de a face cu cele patru elemente: focul, apa, aerul şi pământul. Şi eu v-am spus că grecii nu gândeau la aceste patru elemente fiind stăpâniţi de imaginea grosieră a impresiilor senzoriale, a materiei oferite simţurilor, ci ei concepeau focul ca fiind ceea ce conţine în acelaşi timp calităţile de cald şi uscat, iar apa o gândeau ca fiind rece şi umedă. Însă aceste concepte vii, pe care le legau de aceste elemente, le puteau aplica în multe situaţii. În primul rând, ei le puteau aplica prin aceea că gândeau în mod viu la ceea ce reprezenta pentru ei căldura, aerul, focul, apa şi pământul, în care vedeau imagini, imagini determinate, clar definite. Ei le puteau aplica în modul în care are loc în om, ca urmare a acţiunii trupului eteric, amestecarea şi separarea, sinteza şi analiza substanţelor; ei puteau să gândească aici modul în care trupul eteric lucrează asupra trupului fizic de la naştere şi până la moarte, în timp ce noi putem de fapt gândi numai ce face trupul fizic în mormânt, conform legilor noastre fizice şi chimice. Aşa puteau gândi grecii şi urmaşii lor, până în secolul al cincisprezecelea, şi anume cum lucrează trupul eteric asupra trupului fizic prin aceea că el dezvoltă, după modelul focului, din punct de vedere calitativ, ceea ce este cald şi uscat, prin aceea că, după modelul apei, dezvoltă recele şi umedul, iar după modelul pământului recele şi uscatul, ş.a.m.d.

Însă aceasta este o muncă lăuntrică cu mult mai vie, dacă analizăm omul prin prisma acestor patru elemente; căci prin aceasta suntem capabili să ne imaginăm activarea trupului eteric asupra substanţelor fizice. Şi devenim cu mult mai vii din punct de vedere lăuntric dacă ne reprezentăm acestea ca pe ceva viu, în special dacă mai adăugăm şi celălalt element pe care şi grecii şi-l mai reprezentau încă viu.

Ei îşi imaginau următoarele (desenează): Vedeţi dumneavoastră, astăzi avem suprafaţa Pământului, iar pe aceasta plante verzi. Da, însă cum ne imaginăm ceea ce se petrece aici în lumea plantelor? Ajungem numai atât de departe pe cât de explicabile considerăm a fi lucrurile conform analizelor şi sintezelor chimice, pe care ni le însuşim în legătură cu cele şaptezeci de elemente. Restul, fie ca îl negăm, eliminându-l pur şi simplu, fie că încercăm să ni-l imaginăm conform analogiei cu interacţiunea mineralelor. Ceea ce se petrece în interacţiunea clorofilei din plante cu oarecare entităţi exterioare atunci când planta se înalţă, aceasta ar trebui – conform metodelor actuale – să ni le imaginăm ca fiind ceva ce se petrece în retortă. Nu se afirmă explicit aceste lucruri, însă peste tot pătrunde acest mod de a vedea lucrurile. Totul este privit ca şi cum ar fi de natură minerală. Grecii îşi spuneau – chiar dacă nu exprimau în mod explicit acest lucru –: pornind dinspre pământ, din pământ, de jos în sus, acţionează ceea ce este natura pământului, ceea ce este recele şi uscatul; aceasta acţionează aici de jos în sus, şi îndată ce plantele străpung suprafaţa pământului ieşind deasupra, acţionează, izvorând într-o acţiune liberă, planta cu verdele său, cu coloritul florilor sale, atunci acţionează apa, aerul – însă aşa cum şi le imaginau grecii pe acestea –, şi atunci acţionează, cuprinzând totul în sine, focul. Aici afară acţionează, amestecându-se între ele, apa şi uscatul, recele şi umedul, caldul şi umedul, şi ceea ce acţionează aici conjugându-şi efectele – umed şi uscat şi cald şi rece –, aceste aspecte calitative care se întrepătrund aici, acţionează pe suprafaţa Pământului în lumea plantelor. Acest aspect trebuie să îl urmărim şi să-l analizăm. Dacă pornim de aici şi ne îndreptăm privirile asupra lumii oamenilor, asupra modului în care trupul eteric al omului lucrează în interior, atunci avem ceva asemănător. Însă prin aceea că avem în faţa ochilor întreaga viaţă a plantei, ne simţim îndemnaţi ca, printr-o astfel de concepţie asupra lumii – aş spune – să trăim în noi înşine această viaţă a plantei, această viaţă obiectivă. Un grec simţea că acolo, afară, totul înfloreşte, se dezvoltă şi creşte şi se schimbă. Şi el simţea că acestea acţionează şi în el. Nu era ceva chiar atât de îndepărtat de ceea ce îşi imagina el prin acţiunea propriului său trup eteric. El îşi spunea: ceea ce este prezent aici în mine, sub forma unui trup eteric, nu îmi rămâne necunoscut. Desigur că eu nu îl văd în mine, însă, dacă îmi îndrept privirea înspre tot ceea ce înverzeşte aici, înspre tot ceea ce se află în jurul meu, mi se dezvăluie ceea ce este în mine însumi.

Şi, dacă un astfel de grec ar învia din nou, nu în încarnarea sa actuală, ci sub forma de grec din vechime, iar un chimist al zilelor noastre ar merge la el şi i-ar spune: Toate acestea pe care le spuneţi voi sunt nişte prostii. Noi am depăşit de mult această fază a celor patru elemente – foc, apă, aer şi pământ –, toată această reprezentare este copilărească, de fapt există hidrogen, oxigen, clor, brom, iod şi aşa mai departe, şi aşa mai departe, – şi i-ar enumera aceste şaptezeci şi şase de elemente, atunci grecul i ar spune: Eu nu am nimic împotriva acestei clasificări, tu poţi face acest lucru, însă acesta nu este decât un mod specializat de a privi ceea ce eu înţeleg prin rece şi uscat, ca acţiune a pământului. Însă tu nu ai ajuns mai departe decât până la specializarea recelui şi a uscatului. Cât despre apă, foc şi aer tu nu înţelegi absolut nimic. Tu habar nu ai ce se petrece acolo afară, în lumea plantelor. Despre elementul eteric pe care îl porţi tu însuţi în tine nu ştii nimic. Tu nici nu poţi vorbi despre lumea plantelor. Căci, cu ceea ce enumeri tu în cele şaptezeci şi şase de elemente ale tale, tu nu ai nici un fel de noţiune referitoare la ceea ce acţionează în lumea plantelor.

Dumneavoastră trebuie numai să simţiţi cum cuvintele noastre devin vii, dacă simţim în lăuntrul omului acelaşi lucru ca în această întreagă lume care înverzeşte, dacă aceasta nu rămâne pentru noi ceva ce nu putem înţelege. Şi dumneavoastră puteţi fi foarte siguri că, dacă acest sentiment devine din nou atât de viu încât să fie preluat în educaţie, atunci aceasta nu va acţiona într-o relaţie abstractă cu sufletul doar prin aceea că va străbate cuvintele noastre sub forma unei nuanţe lăuntrice, sufleteşti, ci aceasta va reda şi culoarea feţelor. Adică va transforma întregul om până în exterior, va avea un efect cu mult mai armonios. Chiar şi vocea cadrelor didactice va avea un sunet cu mult mai sănătos. Ea va acţiona complet altfel, fără să ţineţi cont de altceva. Căci toate aceste pedagogii artificiale, în cadrul cărora se spune că trebuie să facem asta aşa şi aşa, că trebuie să fie aşa şi aşa, nu sunt în fond decât plante de seră. Trebuie să se cultive ceea ce reprezintă pedagogie adevărată. Ea trebuie să fie preluată prin formarea de imagini, prin sentimentele noastre, aşa cum sunt preluate de noi în mod natural lucrurile care acţionează în sânge, în nervi, care cresc împreună cu noi prin organizarea noastră.

În fond, este deja începutul greşelii, dacă vom considera că îi putem spune cuiva: acest lucru trebuie făcut aşa şi aşa. Căci este de fapt acelaşi lucru cu a începe să îi spunem unei sobe: Tu eşti de fapt aşezată în colţul camerei şi este de datoria ta de sobă să faci căldură – de fapt începem să facem ceva în acest sens, dacă avem o astfel de pedagogie artificială. În sobă punem lemne şi apoi le aprindem. O pedagogie are nevoie de o cunoaştere adevărată şi corectă a omului, care să şi devină vie în întregul om, care să pătrundă în simţirea

noastră, dar şi în voinţa noastră. Este necesar ca noi să creăm o astfel de cunoaştere referitoare la oameni.

Şi grecul nu a privit numai ceea ce se petrecea afară, în lumea plantelor, el a privit şi în sus, înspre depărtările lumii, şi a perceput acolo mai întâi planetele care se rotesc, după cum spune el, de la Lună şi până la Saturn. Apoi el şi-a îndreptat privirea mai departe, înspre lumea stelelor, şi acolo a avut impresia următoare: dacă stau aici, pe Pământ, cu lumea plantelor care mă înconjoară, atunci mă pătrunde acţiunea focului, a aerului şi a apei. Lumea plantelor este pătrunsă de efectul acţiunii focului, aerului, apei. Ceea ce văd în această acţiune ritmizează şi în mine însumi. Eu, de fapt, port întregul an în mine căci, aşa cum acolo, afară, în înverzire şi în veştejire se armonizează cu lumea plantelor uscatul şi umedul, aşa cum acţionează acolo caldul şi recele, tot aşa procedează şi trupul meu eteric cu mine, numai că eu port în mine o lume întreagă, astfel încât ceea ce acolo afară se desfăşoară într-un larg interval de timp, în mine se petrece conform unor ritmuri mai scurte. Grecul se simţea o făptură vie în această lume. El se simţea ca aparţinând fiinţei pământului. El îşi spunea: Acolo unde sunt plantele, acolo începe totul, apa, aerul, focul, pământul, care se întrepătrund. Eterul merge în sus, cu efectele sale; însă acum îi vine în întâmpinare, din spaţiul cosmic, radiază dinspre exterior spre interior, venindu-i în întâmpinare în foc, în aer, în apă ceea ce este efectul acţiunii stelare, ceea ce, mai întâi, este acţiunea planetară. Eu aş avea, ce i drept, un trup eteric, însă dacă nu ar fi această acţiune planetară, în mine s-ar forma plante. Nu s-ar putea forma, de exemplu, creierul mare (encefalul), dacă nu ar acţiona din afară puterile lui Saturn; nu s-ar putea forma în mine laringele, dacă nu ar acţiona din afară Marte, nu s-ar putea forma inima dacă nu ar radia alte puteri din exterior. Şi grecul gândea în felul următor: din afară radiază numai puterile către interior. Înspre afară radiază eterul şi, din depărtări cosmice nedefinite, radiază, modificate ca urmare a efectului prezenţei planetelor, puterile care creează în mine ceea ce iese în afară, prin intermediul lumii plantelor. Şi grecul simte: Eu nu aş avea creierul mare, nu aş avea laringele, nu aş avea inimă, nu aş avea stomac dacă, acolo afară, nu ar fi Saturn, Marte, Soarele, Mercur. Astfel se simţea el, prin intermediul organelor sale, ca ţinând de depărtările lumii, aşa cum, în trupul său eteric, se simţea ca aparţinând focului, apei, pământului, aerului. Într-o anumită măsură, el vedea focul, apa, pământul şi aerul ca fiindu-i cele mai apropiate elemente. Şi el vedea puterile care acţionau împreună în aşa fel încât a devenit posibilă existenţa inimii, plămânului şi aşa mai departe.

Da, aceasta făcea ca grecul să se simtă deja prin trupul său nu numai o rezultantă a Pământului, ci şi o creaţie a cosmosului exterior, astfel încât el îşi spunea: eu stau lângă plantă, însă în mine acţionează puterile cosmosului. Acestea pătrund şi în plantă, însă, în cazul ei, ele acţionează dinspre exterior. Ele nu pot să intre, să pătrundă până în interior, să le organizeze. În mine, ele pătrund în tot ceea ce am în comun cu animalul. Şi eu pot urmări influenţa zodiacului în organizarea a ceea ce pătrunde aici în interior dinspre spaţiul cosmic. Acum am închis sfera în care pot observa tot ceea ce pătrunde în specificul meu animal şi în animalicul animalelor din jur. Eu urmăresc animalele, le analizez în diferitele lor forme, de exemplu leul. Da, am aici, în statura leului, o anumită acţiune comună a planetelor cu ceea ce este esenţă a stelelor fixe, care se întrepătrund în acţiune. Atunci, învăţ să înţeleg de ce leul este clădit aşa cum arată el. Eu învăţ să înţeleg de ce un alt animal arată aşa şi aşa. Eu învăţ să cunosc elementul animal din jurul meu, învăţ să cunosc trupul astral. Eu îl simt în mine, aşa cum înainte am simţit elementul vegetal şi elementul eteric. Împreună cu animalele Pământului, eu nu sunt numai un locuitor al Pământului, ci şi a ceea ce pulsează în spaţiul cosmic, datorită faptului că există stelele.

Da, iar aceasta dă din nou, din punct de vedere al simţămintelor, ceva ce pătrunde omul prin aceea că el îşi spune: Într-adevăr, eu văd în jurul meu entităţi, care sunt formate conform unor legi minerale; însă eu nu mă încadrez aici, iar ceea ce este plantă şi animal nu se încadrează nici atât. Eu nu pot fiinţa pe Pământ doar prin puterile care vin din Pământ. Această stare de a se simţi în întregul spaţiu cosmic creează, în general, ceea ce trăia în grec, însă la el aceasta se petrecea încă în mod instinctiv.

Eul era de asemenea căutat ca acţionând în afara zodiacului, în afara sferei prin care este delimitat zodiacul, ca fiind ceva în întregime spiritual, pentru care nu putem găsi nici un fel de corelaţie sensibilă în afară de imaginea sferei solare. Atunci ajungem la imaginea Soarelui care exista în vechime, şi care de fapt a devenit puţin decadentă deja în vechea Grecie –, care însă exista din timpuri mai vechi.

Fizicienii şi astronomii noştri, aceştia îşi imaginează că undeva departe, în spaţiul cosmic, la o depărtare de douăzeci de milioane de mile faţă de noi, există o sferă mare de gaz. Aceasta arde şi, din această uriaşă sobă cosmică, din această uriaşa sobă cu gaze, care în plus nu are nici pereţi, radiază lumină şi căldură în toate direcţiile. Este de la sine înţeles că aceasta este o reprezentare pe măsura unui specialist, şi nu a unui diletant. Însă, aceasta este situaţia, în zilele noastre trebuie să fii specialist pentru a avea o astfel de imagine. Dumneavoastră vă veţi apropia de adevăr în această privinţă, dacă vă veţi imagina următoarele: gândiţi-vă că aţi sta numai în lumină. Peste tot ar fi lumină. Însă nicăieri nu ar exista vreun obiect care să reflecte lumina înspre dumneavoastră. Atunci, lumina nu s-ar întoarce de nicăieri spre dumneavoastră: prin urmare, în acest spaţiu umplut de lumină, ar fi complet întuneric. Nu aţi vedea nimic, şi ar fi complet întuneric. Dacă ar fi numai lumină, ar fi total întuneric. Lumina se întoarce numai dacă este receptată undeva, altfel nu ar putea fi nicăieri văzută. În spaţiul umplut de lumină este total întuneric. Acest lucru era reprezentat, într-o vreme mai bună, la modul că se ştia că, acolo sus, nu se află acea uriaşa sobă de gaz, şi că acolo nu este numai spaţiu gol, ci acolo este mai puţin decât spaţiu, mergând de la spaţiu înspre negativul său. Fizicienii noştri ar fi extrem de miraţi dacă ar putea merge acolo sus: în locul unde ei consideră că se află mingea de gaz, nu este nici o minge de gaz, nu este nici un spaţiu, acolo este spaţiu lăsat liber, este o putere care absoarbe spaţiul. Acolo există un spaţiu lăsat liber. Peste tot este spaţiu, spaţiu şi aşa mai departe. Însă acolo este spaţiu negativ, mai puţin decât spaţiu. Trebuie doar să ne putem imagina ceva care să fie desemnat prin cuvintele "mai puţin decât spaţiu". – Deocamdată, oamenii îşi pot imagina doar ceva care este mai puţin decât nici un ban, şi care sunt desigur datoriile.

Însă spaţialitatea are o limită, şi negativ-spaţialul absoarbe lumina; prin acest gol negativ, ea nu poate trece; este reflectată, şi de-abia prin aceasta devine vizibil Soarele. Peste tot este lumină. Iar Soarele nu este nimic altceva decât o entitate reflectantă, un aparat de reflexie pentru lumina care este răspândită peste tot. Şi, conform punctului de vedere al vechilor greci, această lumină îşi are originea încă mai departe decât vă închipuiţi că este situat zodiacul; aceasta vine din depărtările spaţiului cosmic, nu din spaţiul de aici. Însă aici este receptată şi este vizibilă datorită Soarelui; şi, de aceasta, acţiunea Eului este legată de ceea ce este superior efectului acţiunii planetelor. Soarele are ceva de a face cu Eul, ca urmare a faptului că este mai puţin decât un spaţiu, că este mai gol decât un spaţiu gol, că acolo, afară, unde este Soarele, încetează într-o anumită măsură toată materialitatea, iar spiritualitatea se răsfrânge. Din acest motiv se simţea grecul atât de înrudit cu Soarele, pentru că el înţelegea totul în mod spiritual.

Până prin secolul al şaselea, mai exact până la mijlocul celui de al patrulea secol de după Christos, a mai pătruns în conştienţa Occidentului ceva dintr-un sentiment viu al acestei stări de "a intra în spiritualitate", atunci când se privea în sus, înspre cosmos. Şi, din acest motiv, ceea ce este descris prin acest fel de contemplare nu este descris sub forma planetelor exterioare, ci prin ierarhiile care, ca făpturi, mişcau ceea ce, în exterior, se manifesta ca lume a planetelor. Trebuie să avem această percepţie, imagine vie, şi atunci vom ajunge să ne simţim, ca oameni, cu totul altfel în lume.

Dacă analizăm acum lumea animală din acest punct de vedere, ne spunem: Aceasta este într un interior, care creează în noi organele. Când văd afară animalele, le văd închise în formele lor. Dar eu nu am devenit o astfel de formă. Eu nu arăt ca un leu, nu arăt ca un taur, ca boul sau ca porcul, ci toate acestea sunt conţinute în mine în formă de sinteză. Eu le port în mine pe toate acestea. Dacă, prin acţiunea Soarelui, nu aş fi ajuns la un echilibru al tuturor acestor aspecte, atunci aş fi de fapt un individ în care se regăseşte, într-un mod dezordonat, haotic,

întreaga lume animală. Toate acestea au fost nivelate, aduse în echilibrul trupesc prin intermediul acţiunii Soarelui. Şi ce s-a obţinut prin faptul că eu port de fapt în mine predispoziţia pentru toată lumea animală, însă în mod reprimat? Prin asta pot gândi forme, pot gândi imaginaţiuni. Animalele sunt clădite înspre exterior conform unor imaginaţiuni; ele sunt imaginaţiunile vii, sunt imaginaţiuni în mişcare. Lumea imaginativă îmi este întru totul vizibilă în exterior, prin aceea că îmi îndrept privirea înspre lumea animală. Însă aceleaşi forme sunt şi în mine. Ele sunt în mine ca imagini ale gândurilor prin aceea că eu nu am devenit conform lor în exteriorul meu, eu nu am devenit manifestare spaţială a lor.

Dacă am merge încă şi mai mult înapoi în timp, să spunem pe vremea lui Thales, atunci am mai găsi în acele şcoli ale misteriilor şi la aceia care au învăţat în ele o ştiinţă limpede, aşa cum mai străbate până la noi de la *Platon*, în scrierile sale esoterice, o ştiinţă limpede care se exprimă în felul următor: Ce este logica? Zoologia este logica vie; căci, dacă ceva ajunge într o formă spiritual abstractă, lucru către care tindem – ceea ce este exprimat în lumea animală şi care se armonizează reciproc în noi –, atunci în noi ia naştere jocul viu al gândurilor; în jocurile gândurilor noastre sunt impulsurile lumii animale şi logica este zoologie. Apoi însă, a urmat socratismul lui *Aristotel*, unde nu exista nici o conştienţă asupra acestor lucruri. Şi atunci se făcea logica abstractă, atunci se făcea dintr o relaţie de selecţie a apropierii spirituale relaţia judecăţii, se constituiau relaţiile abstracte dintre un concept şi altul, aşa cum sunt acestea exprimate în logica lui Aristotel, care îl poate aduce la exasperare pe omul care are ceva de a face cu ea, pentru că nu poate fi abordată de nicăieri.

Astfel, noi simţim, gândim, creăm imagini ale conceptelor, pentru că de fapt purtăm în noi ceea ce este răspândit acolo, afară, în lumea animalelor. Da, dacă dezvoltăm aceasta, ne integrăm cu totul altfel în lume. Atunci, vrerea şi simţirea sunt vivifiate într-un cu totul alt mod. Atunci ne simţim înrudiţi cu regnurile naturii. Şi atunci dobândim treptat un sentiment pentru ce înseamnă de fapt că în noi acţionează şi ceva astral, şi nu numai ceva eteric. Dacă nu dobândim conceptele abstracte, atât de răspândite în zilele noastre, ci primim această stare de a fi stimulat lăuntric, într-un mod viu, prin formele pozitive, şi apoi îl avem în faţa noastră pe tânărul în vârstă de paisprezece, cincisprezece ani, atunci învăţăm cum să-l observăm pe acest om de paisprezece până la cincisprezece ani. Atunci, prin ceea ce receptăm lăuntric, ochiul şi urechea sunt conduse înspre modul în care ne comportăm în următoarea oră. Ochiul este condus şi direcţionat, urechea este condusă şi direcţionată şi noi suntem stimulaţi să observăm de-abia prin ceea ce ne întâmpină la omul în vârstă de paisprezece până la cincisprezece ani. Dacă nu avem aceasta, dacă nu ne pătrundem de o astfel de ştiinţă spirituală care să coboare până în sentiment, atunci desigur că vom sta în faţa tânărului de paisprezece, cincisprezece ani cam – şi voi folosi aici o expresie utilizată de oameni în tinereţea mea – ca viţelul la poarta nouă*.

*În original: ca boul în faţa Duminicii, după ce a mâncat toată săptămâna iarbă – nota trad.

Este ceea ce trebuie să aducem în cultura noastră, în civilizaţia noastră, în ştiinţa noastră, pentru ca acestea să fie de fapt ceva, pentru a fi o realitate, pentru a nu fi numai o sumă goală de nume, numai un nominalism, pentru a aprinde şi înteţi în noi ceva real. În felul acesta vom observa, vom urmări apoi omul. Însă, în acest sens, nu ne referim la faptul că ar trebui să ne apropiem cu şiretenie de om şi să ne notăm cum este el. Căci acestea rezultă ca de la sine. Noi ajungem să ne formăm o judecată, o părere despre fiecare copil în parte, pe care nu trebuie să o exprimăm în cuvinte, pentru că o avem vie în lăuntrul nostru. Atunci o putem ridica în conştienţă şi vom acţiona în clasă în conformitate cu aceste numeroase judecăţi care trăiesc şi se tălăzuiesc în noi, la fel cum în adevăratele forme ale gândurilor trăieşte întreaga lume animală. Gândiţi-vă dumneavoastră, dacă ar trebui să ştim toate acestea, dacă ar trebui să ne fie limpede cum mănâncă leul mielul, dacă ar trebui să aducem toate acestea la suprafaţa conştienţei, cum ar fi? – La fel, noi nu putem crea judecăţi referitoare la tot ceea ce trăieşte împrejurul nostru. Nu le putem aduce pe toate la o conştienţă explicită. Însă ele pot să existe. Noi putem acţiona orientându-ne în acest sens. Noi ne aflăm printre elevi, şi acţionăm în conformitate cu cele spuse acum, dacă nu am pornit de la cunoştinţe, de la o ştiinţă care să ia în seamă numai concepte abstracte şi legi abstracte ale naturii, şi care nici măcar nu ajunge în situaţia de a ridica privirea înspre astfel de lucruri. Desigur că acest lucru este de la sine înţeles, dacă oamenii îşi imaginează că acolo, afară, în spaţiul cosmic, fierbe acea mare sobă, fără de pereţi; în această situaţie, ei nu vor ajunge nici la o mai bună cunoaştere a oamenilor.

Astfel că trebuie să intervină marea cercetare a conştiinţei, care constă în aceea ca noi să ne spunem că dacă nu lucrăm din toate puterile în sensul de a realiza o pătrundere din punct de vedere al ştiinţei spirituale a ceea ce este instinctiv în noi şi a vieţii noastre spirituale şi a vieţii noastre sentimentale, a vieţii percepţiilor noastre, atunci nu mai înţelegem copilul aflat la vârsta de paisprezece, cincisprezece ani. Vom învăţa să-l înţelegem de-abia atunci când vom reuşi să avansăm către o astfel de concepţie. La aceasta se face referire atunci când se spune că antroposofia însăşi este o pedagogie; căci ea devine pedagogie atunci când ajunge în situaţia de a putea educa. Şi nu trebuie decât să fie extras din sufletul uman ceea ce este depus prin antroposofie în sufletul omului, dacă este să se ajungă la pedagogie. Eu aş spune că trebuie doar să se confere o direcţie pedagogică la ceea ce se găseşte în fiecare om, şi astfel cunoaşterea antroposofică a omului devine prin aceasta şi pedagogie.

Le-am spus ieri celor care au clasa a zecea, că ar trebui să înceapă cu o anumită cunoaştere a omului. Da, aceasta este ceea ce vrea să reprezinte o astfel de cunoaştere a omului, să reaşezăm omul în întregul spaţiu cosmic după trup, suflet şi spirit. De fapt, dacă suntem adevăraţi pedagogi în acest domeniu al cunoaşterii omului, ar trebui să luăm în mână fiecare carte de anatomie, de fiziologie, în aşa fel încât să ştim că ne informăm referitor la ceea ce s-a realizat printr-o muncă de secole, lipsită însă de spirit. Dar aceste cărţi trebuie să fie numai informative, iar noi nu avem niciodată voie să omitem a revărsa în aceste cărţi informative, ceea ce putem extrage din antroposofie. De-abia prin asta se luminează ceea ce reiese din aceste informaţii, adică exact din lucrurile adesea utilizate. Dumneavoastră trebuie să aveţi o cu totul altă atitudine faţă de literatură, comparativ cu poziţia pe care o au ceilalţi. Cu siguranţă că va trebui să auziţi practic atunci judecăţi de genul că aţi fi cu nasul pe sus şi aşa mai departe. Însă, în zilele noastre, trebuie să suportăm astfel de lucruri. Trebuie să suportaţi să vedeţi în tot ceea ce vă oferă în zilele noastre ştiinţa noastră, cultura noastră, doar o bază necesară informării, la fel cum grecii antici, dacă ar renaşte vreunul dintre ei, poate că s-ar referi la chimie şi ar spune: Ceea ce, pe de o parte, ştiu eu despre pământ, şi anume că el este uscat şi rece, că acţionează asupra plantelor, aceste aspecte tu le specializezi. Este interesant să înveţi să le cunoşti în amănunt, însă tu nu ştii nimic despre acţiunea generală, tu nu ai idee decât despre un sfert din marele tot. Noi trebuie să ne întoarcem din nou la o astfel de cunoaştere care să pătrundă în sentiment, simţământ şi voinţă, care să ne pătrundă în întregime ca oameni şi care, pe plan sufletesc şi spiritual, să reprezinte ceva asemănător sângelui pe plan trupesc; atunci, ca urmare a faptului că devenim altfel de oameni, vom deveni şi buni profesori. Statutul de cadru didactic nu poate suporta acea stare de a fi un automat al omenirii, care a luat naştere ca urmare a faptului că au fost inventate tot felul de "plante de seră" reprezentând tot felul de pedagogii artificiale. Acum se experimentează chiar – pentru că se doreşte să se ajungă la concepte personale – se experimentează modul în care se desfăşoară amintirea, se experimentează modul în care funcţionează voinţa, chiar şi cum decurg gândurile. Da, acestea sunt într-adevăr jocuri foarte drăguţe, din care cu siguranţă că va şi ieşi ceva. Nu trebuie să ne opunem jocului, atunci când este vorba despre copii sau despre laboratoare, însă este vorba despre a se lupta împotriva îngustării câmpului de vedere, fenomen care este generat prin aceasta.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

A OPTA PRELEGERE

Stuttgart, 19 iunie 1921

A trebuit să atragem atenţia, în cadrul acestei analize didactico-pedagogice, asupra modului în care efectul acţiunii noastre pedagogice depinde de ceea ce modelăm noi în noi înşine, de modul în care ne regăsim noi înşine în lume. Şi a trebuit totodată să insistăm asupra acestui moment al vieţii copiilor, pe care l-am caracterizat deja de mai multe ori, deci asupra vârstei de treisprezece, paisprezece, cincisprezece ani, vârstă pentru care este deosebit de important ca noi înşine să ne pregătim într-un mod corespunzător pentru a reuşi să desfăşurăm cum trebuie procesul de învăţământ pentru această perioadă.

Însă noi trebuie să putem orienta întreaga noastră acţiune pe tărâm pedagogic în aşa fel încât să-i pregătim pe copii, până la un anumit punct, în mod corespunzător. Totul depinde de faptul ca, în perioada sa de formare şi de creştere, copilul să se încadreze într-o anumită relaţie faţă de lume. Această relaţie faţă de lume se anunţă exact la vârsta despre care vorbim acum, în special prin aceea că, atât în cazul băieţilor cât şi al fetelor, începe, într-un anumit mod, să se simtă o anumită înclinaţie către idealuri, înclinaţia de a tinde spre a trăi în ceva ce să se adauge lumii sensibile exterioare. Şi în manifestările "teribiliste" ale vieţii copiilor, în ceea ce are un caracter impertinent, uneori de-a dreptul "bădărănesc" la băieţi, în caracteristicile corespunzătoare cu care am făcut cunoştinţă în cazul fetelor, se manifestă exteriorizându-se ceea ce am putea numi înclinaţie înspre o existenţă suprasensibilă ideală, într-o anumită măsură către următoarea idee-scop superioară: Viaţa trebuie să aibă un sens! Această idee este adânc înrădăcinată în făptura omului. Şi trebuie să ne aşteptăm la acest punct de vedere, la acest "viaţa trebuie să existe pentru ceva", "viaţa trebuie să aibă un scop". Pentru această vârstă este deosebit de important să nu direcţionăm acest principiu de bază: "viaţa trebuie să aibă un scop" pe un făgaş greşit. Tânărul ajuns în jurul vârstei de paisprezece, cincisprezece ani, şi prin faţa ochilor căruia se perindă toate speranţele posibile legate de viaţă, se poate uşor complace în următorul sentiment: "una sau alta trebuie să fie aşa şi aşa". Şi fata, de asemenea, la rândul ei, îşi însuşeşte un anumit mod de a judeca viaţa. Tocmai la această vârstă, fetele sunt aspri critici ai vieţii. Ele cred că ştiu mult despre ceea ce este corect şi incorect, mai exact spus ce este drept şi ce este nedrept. Ele se prezintă în lume cu o anumită judecată. Şi ele sunt pătrunse de o anumită siguranţă, conform căreia viaţa trebuie să ofere ceva care să trebuiască să fie motivat afară, în viaţă, prin omenire, din înseşi motive ideale de bază. La această vârstă există această înclinaţie înspre ceea ce este ideal şi către idealuri, şi ea este foarte puternică. Şi, în timpul întregii educaţii şcolare, începând din primul an şcolar, depinde de noi dacă am reuşit să facem copiii să crească în mod corect în această lume ideală, plină de idealuri.

Pentru aceasta este necesar ca noi înşine să ne pătrundem cu astfel de principii de bază, care ne oferă un mod corect de a privi creşterea şi dezvoltarea copilului. În mod teoretic, prin intermediul ştiinţei spirituale, ne însuşim aceste trei puncte de vedere. Până în cel de al şaptelea an al vieţii sale, până în perioada în care începe procesul de schimbare a dentiţiei, copilul este, în general, o făptură imitativă. El creşte şi se dezvoltă de fapt prin aceea că face ceea ce îi este prezentat din exterior, ceea ce vede. În fond, toate activităţile copilului la această vârstă reprezintă o imitaţie. Apoi, în perioada de schimbare a dinţilor, copilul creşte în direcţia necesităţii de a acţiona urmând o autoritate, de a auzi de la cei care îl înconjoară ce trebuie să facă. Prin urmare, dacă mai înainte accepta ca pe ceva de la sine înţeles ceea ce se petrecea în jurul său, binele şi răul, ceea ce este adevărat şi ceea ce induce în eroare, şi le-a imitat, începând cu perioada schimbării dinţilor, el are sentimentul că nu mai trebuie doar să imite, ci poate să audă de la cei aflaţi în jurul său ce trebuie să facă şi ce nu trebuie să facă. O dată cu maturizarea sexuală, copilul creşte în sentimentul că acum poate şi el însuşi să judece lucrurile; însă simte totuşi necesitatea de a se sprijini, de a găsi autoritatea de la sine înţeleasă, autoritatea pe care să şi o aleagă singur, simte nevoia să-şi spună: lucrurile sunt aşa şi aşa, asta are valoare, asta nu, dacă trebuie să ne formăm o părere, să emitem o judecată. – Şi acest aspect este foarte important, anume să lăsăm copilul să crească în acest sentiment de la sine înţeles faţă de autoritate.

Însă, pentru aceasta, trebuie să ne fie limpede însemnătatea acestui instinct de imitaţie. Ce reprezintă de fapt acest instinct, această pornire către imitaţie? Acest lucru nu poate fi înţeles în ceea ce priveşte însemnătatea sa, dacă nu ne este limpede că, de fapt, copilul creşte din lumea spirituală. O epocă absolut convinsă de faptul că un copil se formează numai prin ereditate, că el se trage din înaintaşi şi din părinţi, o astfel de epocă nu poate să-şi explice şi să înţeleagă esenţa imitaţiei. Căci o astfel de epocă nu ajunge nici măcar la cele mai simple concepte vii. O astfel de epocă vede lumea chimică, lumea fizică, vede cum descoperă chimia diferitele elemente pe care le enumeră, le analizează, le sintetizează, şi când se ridică înspre ceea ce este viu, – ea prelucrează ceea ce este viu într-un astfel de mod, încât această prelucrare este una sintetică sau analitică – găseşte o stare de fapt cum ar fi aceea a naturii în cazul trupului omului mort din mormânt. Dacă apelează la o astfel de procedură ca aceea pe care o utilizează natura atunci când omul putrezeşte în mormânt, ştiinţa va găsi şi în cazul a ceea ce este viu: carbonul, oxigenul, azotul şi încă multe altele. Şi ea găseşte acest element viu în forma pe care noi o numim albumină. Şi apoi, se gândeşte cum pot fi sintetizate în mod esenţial şi real, în albumină, carbonul, azotul, hidrogenul, oxigenul. Şi se speră ca, odată, să se găsească modul în care aceste elemente, C, N, H, O, formează o structură prin faptul că ele coexistă în cadrul albuminei.

Ei bine, prin aceea că se porneşte de la această idee, nu se dobândeşte nici un fel de reprezentare asupra sensului albuminei, care se află la baza vieţii. Dacă e să caracterizăm albumina din celulă în acest mod, ne aflăm de fapt pe un drum complet greşit; căci, în realitate, situaţia se prezintă în felul următor: puterile de legătură care creează forma în cazul unui cristal de stâncă sau a unui cub de pirită, sau în altă formaţiune minerală, intră într-o stare de haos prin aceea că se combină pentru a forma albumina. Căci atunci când analizăm albumina, ar trebui să ne orientăm atenţia nu asupra modului în care se complică legile, ci asupra modului în care se paralizează acestea în cadrul relaţiilor lor reciproce de interacţiune, cum încetează ele să acţioneze în cadrul albuminei, cum nu se mai află în albumină. În loc să căutăm structura, ar trebui să căutăm haosul, disocierea. Noi ar trebui să ne spunem că, în cadrul interacţiunii lor, substanţele devin haos în cazul în care trec în acea stare în care ne apar sub formă de albumină; şi acolo intră în nedefinit. Substanţele încetează să se mai influenţeze

reciproc, şi intră într-o stare unde sunt accesibile unei alte influenţe.

În comportamentul obişnuit al elementului viu, acest aspect haotic încă mai este întru câtva reţinut prin raporturile minerale care se desfăşoară în organism. La celulele pe care le avem în creier, în plămân, în ficat, în măsura în care sunt albumină, încă mai acţionează ceea ce ingerăm sub formă de alimente, care încă îşi mai exercită asupra lor puterile sale. Aici, ele nu sunt haos. În cazul acelor celule care devin celule necesare înmulţirii, celula din organism este adusă într-o stare în care este protejată de influenţa alimentelor, de puterile care sunt primite o dată cu hrana. În cazul celulelor sexuale, situaţia se prezintă în felul următor: haosul este aproape total, tot ceea ce este mineral este aproape cu desăvârşire distrus, este complet ruinat ca mineral. Celulele sexuale iau naştere prin faptul că, în om, în animal şi în plantă, acţiunea pământesc-minerală este distrusă, ruinată, într-un mod foarte anevoios. Datorită faptului că este distrus efectul mineral, organismul devine capabil de a fi receptiv pentru influenţa cosmică. Acum pot acţiona din toate părţile puterile cosmice, şi aceste puteri cosmice sunt influenţate mai întâi prin celulele seminale ale celuilalt sex şi, prin aceasta, în eteric se amestecă şi elementul astral. Noi putem spune: ca urmare a faptului că mineralul se demineralizează, devenind ceea ce este de natura albuminei, ia naştere posibilitatea ca acum să acţioneze legile cosmice pe această cale ocolită, prin haosul din ceea ce este de tipul albuminei – în timp ce, de altfel, în mineral, acţionează întotdeauna pământescul asupra pământescului.

Ştiinţele naturii nu vor putea niciodată înţelege albumina, dacă o caută pe calea descoperirii unei complicaţii mai mari la nivelul moleculei organice, decât al moleculei anorganice. Căci, în zilele noastre, chimia şi fiziologia caută în special să găsească structura care ilustrează modul în care sunt ordonaţi atomii în diferitele corpuri. Şi atunci se gândeşte că modul de ordonare ar deveni din ce în ce mai complicat, iar cel mai complicat caz este al albuminei. Molecula de albumină nu tinde înspre a deveni mai complicată, ci ea caută să dizolve structura minerală, astfel încât să poată câştiga influenţă numai elementul din afara pământului, şi nu elementul pământesc. Prin aceasta, prin ştiinţă modernă, gândirea noastră este de-a dreptul dezorientată. Noi suntem introduşi direct într-o gândire care nu are nimic comun cu realitatea exact în punctele cele mai importante. Şi, din acest motiv, noi nu ne putem ridica până la gândul conform căruia în om pătrunde ceva care nu provine din curentul ereditar, ci care este purtat în el pe calea ocolitoare prin cosmos, căci tocmai concepţia noastră despre formarea albuminei ne împiedică să ne imaginăm acest lucru. Căci noi nu putem vorbi despre preexistenţa omului, dacă avem concepţia zilelor noastre despre modul de formare a albuminei.

Trebuie să înţelegem acest lucru, şi anume că este deosebit de important să învăţăm, în calitate de cadre didactice, ca profesori, să ne rupem de conceptele de bază ale esenţei ştiinţei contemporane. Prin conceptele de bază ale ştiinţei actuale putem întinde în faţa lumii o ceaţă albăstruie, însă nu putem preda, nu i putem învăţa pe alţii, nu putem educa. Din acest motiv, în facultăţile noastre nu se învaţă deloc, ci, oare ce se face la facultăţile noastre? Acolo se află colegii de profesori care, printr-o anumită constrângere, îşi menţin uniunea. Şi aici trebuie să se adune oamenii tineri şi să se pregătească pentru viaţa ulterioară. Oamenii nu ar face toate aceste lucruri, nici cei mai vârstnici şi nici tinerii, dacă ar fi lăsaţi în pace, dacă ei ar lucra în sensul propriilor puteri de dezvoltare. Din acest motiv, pentru ca ei să o facă, trebuie să se apeleze la constrângere, la obligativitate. Ei trebuie adunaţi cu forţa, în aşa fel încât să se poată integra în viaţă numai dacă au fost prinşi şi ţinuţi acolo un timp. Şi, din acest motiv, în cadrul acestor instituţii există motivarea cea mai puternică posibilă de a nu lăsa să înceteze această constricţie. De aceea este copilăresc să se creadă că acele instituţii care – după ce peste tot a încetat să mai existe acest caracter obligatoriu de breaslă, această "corporaţie" de breaslă – şi-au menţinut totuşi, ca ultime supravieţuitoare, această mentalitate de breaslă, vor mărşălui în fruntea progresului. Pe acestea putem conta cel mai puţin, căci întreg restul vieţii s-au ostenit să nu mai muncească în regulile stricte şi obligatorii ale Evului mediu. Aşa cum se lucrează în zilele noastre la universităţi, s-a lucrat în Evul mediu în cadrul breslelor meşteşugăreşti. Universităţile sunt ultimele formaţiuni care şi-au păstrat acest caracter.

Şi, deoarece nu mai avem un sentiment al acestui aspect, problema este în fond că, în anumite momente importante, se dezvăluie o reprezentaţie teatrală. O astfel de reprezentaţie apare mai ales în legătură cu examenele. Gândiţi-vă numai cât teatru se joacă în legătură cu aceste examene. Este ceva foarte important să înţelegem acest lucru din interior către exterior. În cazul în care dorim să predam şi să educăm trebuie să devenim oameni pe o altă cale decât ne oferă astăzi cultura contemporană. Trebuie să putem obţine noi imagini în legătură cu conceptele de bază, şi atunci vom ajunge la o reprezentare reală referitoare la fenomenul imitaţiei la copil.

Atunci când copilul se află cu sufletul său în lumea spirituală, înainte de a fi conceput, el trăieşte în cadrul mediului său spiritual în aşa fel, încât este de la sine înţeles faptul că preia tot ceea ce se află în acest mediu spiritual-sufletesc al său. Şi, dacă acum el s-a născut şi se integrează în această viaţă, atunci el de fapt continuă activitatea din lumea spiritual-sufletească cu care era obişnuit înainte de naşterea sa. Copilul ne arată, prin intermediul aspectului imitaţiei, că a mai păstrat încă obişnuinţa de dinaintea naşterii, numai că – am putea spune – a schimbat orientarea. Înainte se orienta după ceea ce trebuie să se creeze şi să se formeze în interior, ceea ce era lumea sa înconjurătoare, şi acum se află confruntat cu lumea din afară. Într-adevăr, situaţia este astfel încât, atunci când copilul se află faţă în faţă cu lumea exterioară, este ca şi cum ar fi fost într-o sferă, în interiorul ei, şi apoi priveşte acea sferă din exterior. Lumea care se vede cu ochii oferă faţa exterioară a ceea ce înainte s-a privit din interior. Şi acest fenomen al imitaţiei este un imbold în întregul caracter activ al copilului, o continuare a ceea ce a fost trăit în lumea spirituală şi, din acest motiv se dezvoltă mai întâi, la această vârstă, în cadrul imitaţiei în lumea sensibilă, relaţia faţă de lumea spirituală.

Gândiţi-vă numai ce înseamnă acest lucru! Gândiţi-vă la faptul că un copil vrea să se adapteze lumii exterioare conform principiilor lumii spirituale, care îl ţine prins sub influenţa sa în primii ani de viaţă; că, în aceşti ani de viaţă, copilul dezvoltă simţul pentru adevăr, pentru realitate, şi că el creşte astfel în lume, încât îşi formează următoarea judecată fundamentală: Este la fel de adevărat că lucrurile care sunt în jurul meu sunt în jurul meu, cum este adevărat şi real tot ceea ce mi-a apărut, într-o luminozitate transparentă, în lumea spirituală. Simţul pentru adevăr şi realitate se dezvoltă încă înainte să fie adus copilul la şcoală. Noi mai apucăm să prindem exact ultimele faze atunci când ne este adus copilul la şcoală, şi trebuie să recepţionăm în mod corect acest simţ pentru ceea ce este adevărat. Căci, dacă nu-l recepţionăm în mod corect, atunci îl atenuăm, în loc să-l dezvoltăm în continuare în mod corespunzător.

Gândiţi-vă acum: noi îl facem pe copil ca atunci când el ne este adus la şcoală, să trebuiască pur şi simplu să se adapteze la ceea ce s-a apropiat mai întâi complet din exterior de natura umană: cititul şi scrisul. – Acest scris şi citit în forma noastră de azi se apropie de natura umană cu totul din exterior. Ceea ce se observă aici, ceea ce se face în cadrul scrisului, se făcea, în vremuri relativ nu chiar atât de îndepărtate de noi, cu totul altfel: se făceau imagini; prin urmare, nu se amintea doar de realitate prin intermediul semnelor, ci se oglindea prin imagine însăşi realitatea. În zilele noastre, noi îi conducem pe copii, dacă îi învăţăm pur şi simplu să scrie şi să citească, fără nimic altceva, îi conducem către şi îi introducem într-un element complet străin. Aici, ei nu mai pot imita. Dacă noi îi introducem prin aceea că le prezentăm imagini, că le arătăm forme artistice şi dacă îi stimulăm spre a se face ei înşişi ilustratori ai lumii prin ceva muzical potrivit şi aşa mai departe, atunci continuăm ceea ce face copilul de la sine, până când este adus în şcoală. Dacă facem acest lucru astfel încât să îi spunem pur şi simplu în mod filistin următoarele: că trebuie să facă un I în acest fel şi un O în acest fel, atunci nu există nici un motiv ca aşa ceva să-i stârnească interesul, ca el să se lege de aşa ceva. Copilul trebuie să se simtă legat într-o anumită măsură cu ceea ce face. Şi ceea ce ia acum locul imitaţiei poate fi numai simţul frumosului. Noi trebuie să începem să lucrăm din toate direcţiile, ca să-l facem să se desprindă în mod corect de imitaţie, pentru ca imitaţia să se integreze într-o relaţie mai mult exterioară faţă de lumea exterioară. Ea trebuie să se integreze în reproducerea frumoasă. De la imitaţie trebuie să se treacă la reproducerea frumoasă a lumii exterioare. Şi, de fapt, ceea ce îi

predăm referitor la lucrurile care lucrează mai mult conform acţionării, şi ceea ce îl învăţăm referitor la lucrurile care se petrec mai mult după cunoaştere, trebuie să apară într-un mod încă destul de nediferenţiat.

Atunci când copilul euritmizează, atunci când copilul cântă, ce face el de fapt? El continuă într-un anumit mod procesul de imitaţie, prin aceea că desprinde imitaţia de el. El se mişcă. Cântatul şi ascultatul muzicii reprezintă, în fond, mişcare lăuntrică, aşa cum este aceasta activată în cadrul imitaţiei. Şi, atunci când euritmizăm cu copilul, ce facem? Prin euritmie noi îl lăsăm – în loc să-i dăm creionul în mână şi să-l punem să facă aceste lucruri care sunt A şi E şi faţă de care trebuie să aibă o relaţie pură de cunoaştere –, deci atunci când euritmizăm cu copilul, îl lăsăm să scrie în lume, prin statura sa omenească, ceea ce este conţinutul limbajului, al vorbirii. Noi nu abstragem, nu generalizăm înspre un semn abstract, ci îl lăsăm pe om să scrie singur în lume ceea ce poate să scrie prin intermediul organismului său. Prin urmare, noi îl lăsăm să-şi continue, într-un anumit mod, activitatea pe care o avea în viaţa preexistentă. Şi apoi, dacă nu mergem la semnul abstract, ci la imagine, în cadrul învăţării scrierii şi a cititului, atunci nu ne îndepărtăm, prin aceea că trebuie să se folosească în acţiune de făptura sa, de însăşi această făptură a sa; noi nu îl lăsăm să se îndepărteze complet de ceea ce este făptura sa. Noi îl învăţăm pe întregul om acest lucru, exersând şi prin efort.

Gândiţi-vă numai cât de îndepărtate sunt unele de altele, referitor la activare, următoarele două aspecte: atunci când, pe de o parte, avem copilul la ora de gimnastică, oră cu un caracter pur fiziologic, unde în fond noi nu facem altceva decât să dresăm – numai că folosim alte mijloace – în acelaşi fel în care dresăm şi animalele, pe care vrem să le îmblânzim. În acest caz, modul în care procedăm este de aşa natură, încât de fapt facem abstracţie de suflet şi de spirit. Acestea le dăm de o parte şi, pe cealaltă parte, dispunem ceea ce nu are deloc de a face cu aspectul trupesc. Căci noi am ajuns deja atât de departe cu scrisul şi cititul nostru, încât braţele, şi degetele, şi ochii, cu mişcările lor fine, devin atât de active, de mobile, încât deja şi asta face abstracţie de restul activării organismului. Noi îl tăiem pe om în două de la mijloc. Însă dacă euritmizăm în aşa fel încât în mişcare să fie conţinut şi ceea ce trebuie copilul să înveţe scriind şi citind, atunci obţinem, dimpotrivă, o apropiere a lucrurilor. Atunci când copilul este activ din punct de vedere artistic şi obţine literele şi totul din formă, din imagine, atunci aceasta este una şi aceeaşi activitate, care este însă numai ceva mai nuanţată din punct de vedere spiritual-sufletesc, ca atunci când euritmizăm sau ca la cântat-ascultat. Noi adunăm lucrurile la un loc. Şi astfel copilul poate fi o unitate.

Dacă vom proceda în acest fel, atunci ni se va întâmpla următorul lucru, care mie mi se întâmplă atât de adesea atunci când au loc manifestări la care sunt şi părinţii de faţă: Vin părinţii – noi trebuie în acest sens numai să învăţăm cum să ne comportăm atunci când aceştia vin şi ne spun: nu aţi putea face ceva pentru ca copilul meu să se transfere într-o altă clasă, unde să aibă un învăţător, atunci va avea mai mult respect. El are deja opt ani şi încă nu poate să scrie şi să citească. În această situaţie, acest lucru este pus pe seama faptului că acolo, acum, copilul are o învăţătoare. Părinţii cred că dacă va avea un învăţător, atunci acesta va avea mai degrabă tendinţa să îl dreseze, învăţându-l ce e bine. Şi, în acest mod, se capătă părerile în esenţă eronate, care se furişează peste tot, şi în legătură cu care trebuie să-i luminăm pe părinţi. Noi nu trebuie să-i frapăm. Nu le putem spune părinţilor aceleaşi lucruri pe care le discutăm între noi. Nu le putem spune ceva de genul: fiţi fericiţi de faptul că încă nu ştie să scrie şi să citească la vârsta de nouă ani. El va scrie şi va citi cu atât mai bine, dacă la nouă ani nu ştie încă să facă acest lucru; căci, dacă la vârsta de nouă ani poate să scrie şi să citească minunat, atunci, mai târziu, va deveni un automat, pentru că omului i-a fost injectat ceva străin. El devine un automat. Aceia însă care în copilăria lor au pus încă ceva în calea cititului şi a scrisului, devin oameni deplini. Trebuie să-i abordăm într-un mod ceva mai fin pe oamenii care vin din cultura zilelor noastre, căci altfel am ajunge cu eforturile noastre "sub tăvălug". Însă, cu toată răbdarea, blândeţea şi cu tot tactul, trebuie totuşi să le explicăm faptul că, într-adevăr, nu este nici un păcat faţă de spiritul sfânt al copilului dacă acesta, la vârsta de opt, nouă ani nu poate să citească şi să scrie cum trebuie.

Ei bine, dacă conducem în acest mod copilul în mod corect în viaţă, prin aceea că îl lăsăm să continue să existe în integritatea sa, prin aceea că nu îl tăiem în două părţi, atunci, în jurul vârstei de nouă ani, vom percepe acel punct deosebit de important în viaţa copilului, care pur şi simplu trebuie observat şi urmărit: Copilul ajunge atunci, dintr-odată, să aibă o cu totul altă atitudine faţă de lumea exterioară decât o avea înainte. Este ca şi cum copilul s-ar trezi, ca şi cum ar începe să găsească o relaţie cu totul şi cu totul deosebită faţă de Eul său. La această vârstă, prin urmare în jurul celui de al nouălea an de viaţă, trebuie să avem mare grijă faţă de copil. Şi trebuie de fapt să fim cu multă grijă de la bun început. În zilele noastre se poate întâmpla uşor ca un copil să ne prezinte astfel de transformări relativ devreme. Noi ar trebui să fim atenţi la modul în care copilul ajunge să fie mirat în lăuntricul său. Mai presus de toate, el începe să fie mirat. El intră într-o nouă relaţie cu toate lucrurile. La copii normali, acest lucru se petrece între vârsta de nouă şi cea de zece ani. Dacă noi ne întrebăm acum cu înţeles, în mod înţelept, în interiorul nostru: ce s-a petrecut acum de fapt cu copilul? – atunci se poate întâmpla să primim drept răspuns ceva ce nu poate fi cuprins atât de bine prin cuvintele limbajului actual, ceva ce însă poate fi exprimat cam aşa: până în acest moment, dacă i s-ar fi pus în faţă o oglindă şi şi-ar fi văzut propria faţă în acea oglindă, copilul ar fi privit-o pe aceasta puţin altfel de cum priveşte obiectele exterioare, însă fără un sentiment deosebit. Gândiţi-vă numai, dacă îi daţi unei maimuţe o oglindă – aţi văzut deja aşa ceva? –, ea o ia şi fuge cu oglinda într-un loc unde poate să se uite în ea în linişte, şi apoi se uită în ea… şi nu mai poate fi desprinsă de oglindă. Dacă vrem să-i luăm oglinda, atunci acest gest va fi foarte rău primit. Maimuţa este teribil de obsedată să cuprindă cu privirea ceea ce vede în oglindă. Însă probabil că încă nu aţi vieţuit faptul că o maimuţă a devenit altfel după ce a privit într-o oglindă. Nu veţi observa ca maimuţa să fi devenit mai vanitoasă. În această direcţie, oglinda nu o impresionează deloc. Oglinda o impresionează pe maimuţă în ceea ce priveşte capacitatea sa de percepţie, ceea ce îi oglindeşte percepţia momentană, însă acest lucru nu se metamorfozează. Maimuţa uită imediat de acest lucru, dacă îi este luată oglinda. Ea nu devine mai încrezută, mai vanitoasă. Însă copilul, din acest moment – începând cu această vârstă pe care o caracterizez acum – prin această privire îndreptată către sine însuşi –, ar fi de fapt cu adevărat împins înspre o modificare a modului anterior de percepţie în vanitate, cochetărie. Aceasta este deosebirea dintre maimuţă, care ţine încă şi mai mult la a se privi pe sine însuşi decât copilul, şi copil. În cazul maimuţei, această caracteristică nu trece, cu o nuanţă de permanenţă, în caracterul sentimentelor şi al voinţei. În cazul copilului trebuie să spunem: dacă se vede în oglindă, începând cu vârsta de nouă ani şi jumătate, pentru copil acest "a se vedea în oglindă" este ceva ce generează impresii cu un caracter remanent, care influenţează într-un anumit fel caracterul copilului. Acest lucru ar putea fi urmărit, dacă s-ar dori realizarea acestui experiment. – Şi, nu-i aşa, într-o epocă în care se doreşte ca pedagogia să se transforme într-o ştiinţă experimentală, pentru că altfel nu poate fi înţeleasă, pentru că s-a pierdut tot caracterul lăuntric, întreaga interioritate, ar putea să existe şi tendinţa să se dorească să se experimenteze şi această trecere deosebit de importantă dintre cel de al nouălea şi cel de al zecelea an de viaţă, şi să se aibă la îndemână, în această perioadă, pentru fiecare copil în parte, câte o oglindă; să i se ţină fiecăruia oglinda în faţă, apoi să se scoată o bucată de hârtie şi să se înregistreze mereu ce fel de stări deosebite de dezvoltare prezintă copilul, pentru ca ele să poată fi înscrise apoi într-o carte, şi din aceasta să se poată face un capitol al pedagogiei experimentale. Însă această procedură nu este, pentru elementul spiritual-sufletesc, nimic altceva decât dacă am spune: da, misterul naturii umane nu poate fi dezlegat dacă se merge pe drumurile noastre. Va trebui să ne decidem ca, în fiecare an, să omorâm pe câte cineva, pentru ca apoi, în momentul morţii, să ajungem în spatele vieţii. Încă nu ne permitem astfel de observaţii în cadrul domeniului fizic-sensibil, însă pe tărâm sufletesc-spiritul s-a ajuns deja atât de departe, iar experimentele sunt în aşa fel făcute încât nefericitele victime sunt în acelaşi timp paralizate într-o anumită măsură pentru viaţă. Prin urmare, se fac exact acele experimente care ar trebui evitate.

Astfel puteţi lua cărţile de pedagogie experimentală şi puteţi vedea consemnate acele aspecte faţă de care ar trebui să luaţi de fapt o cu totul altă poziţie. Acolo puteţi găsi, de exemplu, înregistrate lucruri referitoare la memorie, la capacitatea de percepţie, lucruri care ar trebui

evitate la copilul în creştere. Pedagogia experimentală transformă în conţinuturi ale experienţelor sale ceea ce ar trebui de fapt înlăturat. Tot ceea ce ar trebui evitat este implicat în experiment. Şi acest fapt are un efect atât de distructiv în civilizaţia noastră contemporană, şi anume faptul că pedagogia experimentală vrea să descopere totul, însă lucrează cu ceea ce este mort, nu cu viaţa. Observaţii pe cadavre, aceasta este preocuparea sa, în loc de a face eforturi în scopul observării modului în care se petrec lucrurile în viaţă: cum ajunge un copil într-un mod fin, delicat, la un fel de mirare referitoare la tot ceea ce se petrece în lume, pentru că începe să se vadă pe sine însuşi în cadrul lumii. Căci de-abia în acest stadiu al vieţii se ajunge la conştienţa Eului. Dacă vedem peste tot cum străluceşte ceea ce ne înconjoară, dacă începem să simţim şi să percepem peste tot în lumea plantelor şi a animalelor, atunci ştim ceva de la sine. Şi aceasta începe să crească în copilul de vârsta cuprinsă între nouă şi zece ani. Şi nu va începe să se trezească dacă vom evita să-l aducem la o activare de reprezentare în imagini, pentru ca, în propria sa mişcare, să îndeplinească ceva care să aibă sens şi semnificaţie. Şi exact acest lucru nu se petrece în zilele noastre. Căci în zilele noastre procesul educativ nu se desfăşoară în sensul stimulării copilului pe calea îndeplinirii a ceva semnificativ. Copilul este dus în sala de gimnastică la fel ca şi bietul mieluşel pe pajişte, şi este educat prin ordine care i se dau, şi care îi indică cum să-şi mişte mâinile şi cum să lucreze la diferitele aparate. În aceste aspecte nu se poate găsi ceva spiritual – sau aţi observat cumva că în aceste lucruri s-ar desfăşura ceva spiritual? Bineînţeles că se vorbeşte foarte frumos despre aceste lucruri. Însă aceste lucruri nu sunt pătrunse de spiritualitate.

Ce se întâmpla prin aceasta? Prin aceasta se petrece următorul lucru: la vârsta la care se poate inocula copilului cel mai bine simţul frumosului, nu se face nimic în acest sens. Copilul ar dori atât de mult să se minuneze, însă aceasta putere de a se minuna a fost omorâtă. Luaţi-vă un plan de învăţământ, aşa cum sunt planurile de învăţământ obişnuite astăzi, şi fiţi atenţi la tendinţele sale: Acestea constau în a trata copilul – atunci când la vârsta de şase sau şapte ani este adus la şcoală – în aşa fel încât el rămâne insensibil pentru trăirea pe care ar trebui să o aibă între cel de al nouălea şi al zecelea an al vieţii sale. Copilul nu va mai avea această trăire. Însă ca urmare a faptului că nu mai are aceasta trăire, centrul de greutate al trăirilor trece în corporalitate, în loc să treacă în conştienţă. Şi urmarea acestui lucru, a faptului că ceea ce vrea să stea în conştienţă stă în corporalitate, este că, acolo jos, freamătă, se transformă în simţăminte şi în instincte şi că oamenii au în ei simţăminte şi instincte şi nu ştiu nimic despre ele. Şi, în acest fel, ei trec prin viaţă dar nu mai simt nimic din viaţă. Căci aceasta este o caracteristică a vremurilor noastre, şi anume că oamenii nu mai simt nimic din viaţă, deoarece, copii fiind, nu au învăţat să găsească viaţa ca fiind frumoasă. Ei ar vrea să găsească peste tot numai ceea le îmbogăţeşte cumva cunoaşterea, în sensul cel mai sec. Însă ei nu găsesc peste tot frumuseţea ascunsă, misterioasă, şi, în general, legătura cu viaţa moare. Da, aceasta este calea pe care a luat-o cultura, faptul că moare legătura omului cu natura. Dacă suntem pătrunşi de ideea aceasta, dacă am observat ceva din toate acestea, atunci ştim că este foarte important, esenţial chiar, să găsim cuvântul potrivit, căci copilul aşteaptă în jurul vârstei de nouă ani ceva despre care să se poată mira. Iar dacă nu facem acest lucru, atunci stricăm de fapt extraordinar de mult. – Căci trebuie să învăţăm să observăm copilul. Trebuie ca noi înşine să creştem în copil cu sentimentele noastre, cu simţirile noastre. Trebuie să percepem lăuntricul copilului, nu să experimentăm din exterior, trebuie să ne aflăm în lăuntricul lui.

Situaţia este într-adevăr de aşa natură, încât trebuie să spunem: Omul se dezvoltă în sensul că parcurge o anumită cale a vieţii, începând din momentul în care, dintr-un nivel inferior, apare într-o anumită măsură formularea în limbaj: "tu eşti un eu". Această conştienţă, care apare relativ devreme la copil, atunci când învaţă să-şi spună "eu", este ca o conştienţă de vis, şi continuă să trăiască aşa, ca în vis. Apoi copilul ne este adus la şcoală. Şi prin faptul că ne este adus la şcoală, noi trebuie să schimbăm această orientare, să-i dăm o altă direcţie. Noi trebuie să îndreptăm copilul înspre o activitate artistică. Şi dacă ne-am ocupat o anumită perioadă de timp în acest fel de copil, atunci acesta parcurge înapoi drumul, şi trece din nou prin acel punct din viaţă în care a învăţat să îşi spună sieşi "eu", şi apoi lucrurile se continuă, iar mai târziu, ca urmare a maturizării sexuale, mai trece încă o dată prin acest punct. Şi dacă într-o anumită perioadă, cuprinsă între vârsta de nouă şi zece ani, noi îl facem să se minuneze, să admire lumea, atunci pregătim în mod corect acest moment. Dacă facem ca simţul frumosului să fie mai conştient la copil, atunci îl pregătim astfel încât, atunci când intervine maturizarea sexuală, să înveţe să iubească lumea în mod corect, pentru a dezvolta în mod corect iubirea.

Căci nu este vorba numai despre dragostea unuia dintre sexe faţă de celălalt; acesta este numai un caz particular. Iubirea este ceea ce se extinde peste tot, este cel mai lăuntric îndemn către acţiune: Noi trebuie să facem ceea ce iubim. Datoria trebuie să crească împreună cu iubirea; nouă trebuie să ne placă ceea ce trebuie să facem. Şi acest lucru se dezvoltă în mod corespunzător numai dacă însoţim copilul în mod corect. Astfel că pe întreaga perioadă a şcolii primare trebuie să avem grijă să dezvoltăm în mod potrivit simţul frumosului. Căci copilul ne aduce cu el, într-o anumită măsură, simţul adevărului şi al realităţi; iar noi trebuie să educăm simţul frumosului în modul pe care l-am descris.

Faptul că simţul realităţii trebuie adus de către copil într-o anumită măsură se poate vedea din faptul că el învaţă să vorbească înainte de a începe şcoala. Iar în limbaj, în vorbire, este conţinută, într-o anumită măsură, o întrupare a realităţii, o întrupare a cunoaşterii. Noi trebuie să ne sprijinim întotdeauna pe vorbire, dacă vrem să întemeiem adevărul referitor la lume. De aici şi faptul că anumiţi oameni, cum ar fi, de exemplu, *Mauthner* [Nota 14], cred că în vorbire este deja conţinut totul. Astfel de oameni ca Mauthner, care a scris "Critica vorbirii", cred de fapt că omului i se face o nedreptate atunci când este scos din starea la care învaţă să vorbească. Mauthner a scris "Critica vorbirii" pentru că el nu crede în lume, pentru că el crede că ar trebui ca oamenii să fie lăsaţi într-o stare puerilă, în starea în care se află atunci când învaţă să vorbească. Dacă această părere s-ar generaliza, atunci am avea un astfel de spirit cum îl are copilul când tocmai învaţă să vorbească. Aceasta este direcţia înspre care tinde această părere, această idee de a crea oameni care să stea pe treapta pe care se află copiii atunci când tocmai au învăţat să vorbească. Căci în zilele noastre se respinge orice altceva, totul este desemnat ca fiind nenaiv, şi aşa mai departe.

Acum este important să pătrundem această esenţă a conceptului de imitaţie, pentru ca apoi să vedem în conceptul de autoritate modul în care se dezvoltă între noi, ca autoritate, şi copil, simţul pentru frumos. Şi dacă am făcut acest lucru până în momentul în care copilul se maturizează sexual, atunci, prin aceea că el creşte în înclinaţia sa către ideal, se dezvoltă în modul corect simţul pentru ceea ce este bun. Trebuie să ţinem copilul lângă noi, pentru ca, până la maturizarea sexuală, să facă ce este bun. Până atunci noi trebuie să acţionăm, prin intermediul relaţiilor reciproce, în aşa fel, încât copilul să facă ceea ce este bine. Este deja necesar ca, dacă un copil în vârstă de unsprezece, doisprezece, treisprezece ani face ceea ce este bine, autoritatea educatorului să fie atât de puternică în spatele său încât, în momentul în care face acel bine, să simtă ca şi cum l-ar mulţumi prin aceasta pe profesorul şi educatorul său. Şi, din acelaşi motiv, să evite ceea ce este rău,. Să simtă că educatorul apare dintr-o direcţie nedefinită şi va fi nemulţumit. Să bănuiască undeva prezenţa educatorului. În acest mod să crească împreună cu cadrul didactic, cu educatorul. De-abia o dată cu maturizarea sexuală să depăşească această stare.

Dacă îl educăm şi îl creştem pe copil în aşa fel ca şi cum l-am considera deja matur, sau dacă îl considerăm ca atare atunci când vine la şcoală şi îl direcţionăm înspre a avea pe cât posibil păreri şi judecăţi proprii din momentul în care a învăţat să vorbească, înseamnă că fundamentăm totul pe "concepţii" şi, de fapt, lăsăm copilul în starea de dezvoltare în care se află în momentul în care a învăţat să vorbească şi vrem să-l împiedicăm să ajungă mai departe. Prin urmare, dacă noi nu permitem să se ajungă la acel moment în care copilul să treacă cu adevărat printr-o transformare o dată cu maturizarea sexuală, să se schimbe cu adevărat prin aceea că noi l-am obişnuit mai întâi cu autoritatea pe care trebuie să o depăşească, atunci nu poate depăşi această autoritate. El trebuie ca mai întâi să fi simţit autoritatea. Şi ca,

o dată cu maturizarea sexuală, să crească peste sentimentul de autoritate şi să caute judecata.

Şi atunci trebuie să intrăm cu adevărat în relaţiile copilului. "Că fiecare îşi alege eroul său, pe urmele căruia se străduieşte să urce înspre Olimp". Bineînţeles că de aceasta se leagă tot felul de incomodităţi. Atunci noi nu mai suntem în situaţia de a rămâne idealul de la sine înţeles pentru copil. Înainte se mai putea porunci. Însă o dată cu maturizarea sexuală intervine şi faptul că un copil observă şi devine foarte sensibil în ceea ce priveşte neputinţele profesorului şi ale educatorului. Trebuie să ne folosim în mod conştient de acest pericol, de faptul că un copil devine foarte sensibil faţă de ceea ce profesorul însuşi nu trebuie să facă. Mai exact, veţi observa că în aceasta perioadă copilul devine foarte sensibil faţă de starea de spirit a profesorului. Însă dacă nu suntem egoişti faţă de copii, ci sinceri, atunci vom educa şi preda orientându-ne exact înspre această posibilitate de simţire. Atunci vom lăsa să se împlinească tocmai faptul că vom ajunge să intrăm într o relaţie liberă cu tânărul aflat în creştere. Şi atunci vom reuşi ca omul să crească în modul corespunzător, în adevărul care, într-o anumită măsură, îi este dăruit ca moştenire din lumile spirituale, ca omul să crească contopindu-se cu frumosul şi ca, în această lume a existenţei sensibile să înveţe ceea ce este bun, pe care să îl manifeste el aici. Este de-a dreptul păcat să se vorbească despre adevărat, real, frumos şi bun în sens abstract, fără a atrage atenţia în mod concret care este relaţia în care se află acestea cu fiecare vârstă în parte.

Desigur, dragii mei prieteni, dacă se face o astfel de analiză pe parcursul doar a câtorva zile, se poate întotdeauna obţine numai un mic extras din ceea ce ar trebui să ajungă la noi; noi ne putem integra doar treptat în problemele care ni se pun. Însă este adevărat că noi creştem de la sine într-un anumit mod dacă suntem aduşi înspre lucruri prin intermediul puterii pe care o obţinem, dacă vom privi şi tot ceea ce este de natură fizic-sensibilă din punct de vedere spiritual-sufletesc, dacă vom vedea lumea privind întotdeauna şi înspre om. Noi trebuie să facem acest lucru în special de pe poziţia noastră de pedagogi, ca oameni cărora le este familiar tineretul; în acest sens, trebuie să ne simţim cu adevărat, înainte de toate, încadraţi ca un element component în întregul lumii, în cadrul căruia procesul de dezvoltare a omenirii joacă un rol important. Din acest motiv aş vrea întotdeauna ca ceea ce simţim atunci când începe un nou an şcolar să fie şi străbătut de o adevărată simţire a marii noastre sarcini, să ne simţim, cu toată modestia, drept misionari ai evoluţiei omenirii. În acest sens, aş dori întotdeauna ca ceea ce vă spun cu o asemenea ocazie să aibă în sine şi ceva asemănător unei rugăciuni pentru înălţarea spre spiritualitate, pe care să o rugăm să se pogoare asupra noastră, în noi, nu numai ca pe ceva intelectual, ci ca pe ceva viu.

Aş dori să fiţi conştienţi că spiritualul dintre noi se întinde ca un nor viu, însufleţit şi pătruns de spirit, şi să simţiţi că spiritele vii însele sunt chemate prin ceea ce discutăm între noi la începutul unui nou an şcolar, că înseşi aceste spirite sunt chemate, implorate: ajutaţi ne, aduceţi spiritualitate vie între noi, picuraţi-o în sufletele noastre, în inimile noastre, pentru ca să putem acţiona în mod corect. Dacă dumneavoastră veţi simţi că ceea ce punem la punctul de pornire al începutului nostru de an trebuie să fie şi o trăire de sentiment, atunci veţi simţi o intenţie legată de aceste analize, şi de aceea aş dori ca, la sfârşitul acestor consideraţii, să adaug ceva ca o formulă de meditaţie. Această formulă de meditaţie sună în felul următor:

Noi vrem să lucrăm prin aceea că lăsăm să se reverse în munca noastră ceea ce, pornind dinspre lumea spirituală, vrea să devină în noi om, atât în mod sufletesc-spiritual cât şi în mod trupesc-fizic.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

INDICAŢII

1. *să extindem şcoala Waldorf cu o clasă foarte importantă*: Este vorba de cel de-al treilea an şcolar (18 iunie 1921 până în 30 mai 1922), şi de înfiinţarea clasei a zecea.

2. *după cum, de multe ori, v-am spus cu anumite ocazii festive*: vezi "Rudolf Steiner în şcoala Waldorf. Cuvinte adresate copiilor, părinţilor şi profesorilor 1919-1924"; editura Freies Geistesleben, Stuttgart 1958.

3. *Friedrich von Schlegel*, 1772-1829, scriitor, filosof şi lingvist.

4. *am amintit acest aspect în cursul pe care l-am ţinut anul trecut*. Vezi Rudolf Steiner: ***Antropologie prelucrată în mod meditativ*** ("Meditativ erarbeitete Menschenkunde"), 4 prelegeri, Stuttgart 1920, GA 302a. Editura R. G. Zbinden & Co, Basel 1961.

5. *studiile lui Goethe referitoare la granit*: în ***Lucrările de ştiinţele naturii ale lui Goethe***, editate de Rudolf Steiner, GA 1, vol. IV, secţ. 2 (Literatura naţională germană a lui Kürschner, vol. 117/2), 1897, pag. 586 ş.u.

6. *Emil Abderhalden*, 1877-1950, fiziolog şi chimist.

7. *René Descartes*, 1596-1650, "Meditationes de prima philosophia", 1641, în lb. germ în "Philosophischen Bibliothek" şi "Universal-Bibliothek".

   Henri Bergson, 1859-1941, "L'évolution créatrice", 1907 (în lb. germ. 1921).

8. *planul de învăţământ*: (pentru clasa a zecea): tratat în conferinţa din 17 iunie 1921; tipărit în "Şcoala de oameni", an apariţie XXIII, 1949, caiet 2.

9. *în cadrul învăţământului de lucru manual*: Vezi "Lucru manual artistic realizat conform liniilor directoare şi conform proiectelor lui Rudolf Steiner" de Luise van Blommestein, Editura Filozofico-antroposofică, 1934 – cât şi "Lucrul manual şi meseria artistică, indicaţii ale lui Rudolf Steiner". Culegere realizată de către Hedwig Hauck, Dresden 1937, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1969.

10. *Fiecare trebuie să-şi aleagă eroul său*: în Goethe, "Ifigienia în Taurida", partea a doua, scena I.

11. *Josef Hyrtl*, 1810-1894.

12. *Friedrich Dittes*, 1829-1896, "Schiţă a teoriei educaţiei şi predării", 1868.

    Adolf Diesterweg, 1790-1866, "Îndrumar pentru formarea învăţătorilor germani", 1834, reeditată în repetate rânduri.

13. *Karl Julius Schröer*, 1825-1900, "Probleme de predare", 1873.

14. *Fritz Mauthner*, 1849-1923, "Contribuţii la o critică a vorbirii", 1901/02.

Rudolf Steiner

CUNOAŞTEREA OMULUI ŞI STRUCTURAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

GA 302

RUDOLF STEINER
DESPRE STENOGRAMELE CONFERINŢELOR SALE

Din autobiografia lui Rudolf Steiner
***Viaţa mea** (Capitolul 35, 1925)*

Rezultatul activităţii mele antroposofice se prezintă sub două forme; în primul rând, cărţile mele făcute publice pentru întreaga lume; în al doilea rând, un mare număr de cursuri concepute iniţial doar ca tipărituri particulare, şi care urmau să fie vândute numai membrilor Societăţii Teosofice (mai târziu, Antroposofice). Acestea erau stenogramele mai mult sau mai puţin bine realizate după conferinţe şi care – din pricina lipsei de timp – nu au mai fost corectate de mine. Eu aş fi preferat ca cele rostite oral să rămână cuvânt rostit. Insă membrii voiau tipărirea privată a cursurilor. Si aşa au luat ele fiinţă. Dacă aş fi avut timp să le corectez, nu ar mai fi fost nevoie de la început de restricţia "numai pentru membri". În momentul de faţă, această restricţie nu mai este valabilă de mai bine de un an.

Aici, în "Viaţa mea", trebuie să spun, înainte de toate, cum se leagă cele două: cărţile mele publice şi tipăriturile particulare, în ceea ce am elaborat ca antroposofie.

Cel care vrea să înţeleagă lupta lăuntrică şi eforturile depuse de mine în vederea promovării antroposofiei în conştienţa prezentului, acela trebuie să o facă pe baza scrierilor publicate. În acestea am supus analizei tot ceea ce există drept străduanie de cunoaştere de-a lungul timpurilor. Acolo am expus ceea ce mi s-a confirmat mereu în "contemplarea spirituală", ceea ce a devenit – desigur, în multe privinţe, într-o formă imperfectă – edificiul antroposofiei.

Pe lângă această cerinţă, de a întemeia "antroposofia", şi, legat de aceasta, de a sluji numai celor ce rezultă când ai de transmis lumii actuale de cultură, în general, comunicări din lumea spirituală, s-a adăugat şi aceea de a veni întru totul în întâmpinarea a ceea ce s-a ivit la membrii Societăţii ca necesitate sufletească, ca o dorinţă înspre spiritual.

Înainte de toate, exista puternica înclinaţie de a solicita expunerea Evangheliilor şi, în general, conţinutul Bibliei, în acea lumină care s-a dovedit a fi antroposofică. Voiau să asculte comunicări asupra acestor revelaţii date omenirii. Pe când se ţineau cicluri de conferinţe interne în sensul acestei cerinţe, a mai apărut şi altceva. La aceste conferinţe participau numai membrii. Ei erau familiarizaţi cu comunicările de început ale antroposofiei. Li se putea vorbi întocmai ca unor avansaţi în domeniul antroposofiei. Conţinutul acestor conferinţe interne era astfel prezentat cum nu ar fi putut fi în lucrările destinate publicării.

In aceste cercuri restrânse puteam vorbi într-un mod pe care *ar fi trebuit* să-l configurez cu totul altfel dacă lucrurile ar fi fost de la început destinate expunerii publice.

Astfel încât cele două, scrierile publice şi cele private au, în realitate, două provenienţe diferite. Scrierile publicate sunt rezultatul a ceea ce au constituit propriile mele căutări şi eforturi; în tipăriturile particulare se află şi căutările şi eforturile Societăţii. Căci ascultam reverberaţia vieţii sufleteşti a membrilor şi, într-o vie convieţuire cu ea, se năştea conţinutul conferinţelor.

Nicăieri nu s-a spus, nici în cea mai mică măsură, ceva care să nu fie cel mai pur rezultat al antroposofiei ce se întemeia. Nu poate fi vorba de nici o concesie făcută prejudecăţilor sau presentimentelor membrilor Societăţii. Cel care citeşte aceste tipărituri particulare le poate lua în cel mai deplin sens drept ceea ce are de spus antroposofia. De aceea am putut, fără nici o ezitare, când solicitările în această privinţă au devenit prea insistente, să renunţăm la măsura de a răspândi aceste tipărituri numai în cercul membrilor Societăţii. Totuşi, trebuie să se ţină seama de faptul că în stenogramele nerevizuite de mine există greşeli.

Bineînţeles, *dreptul de a emite o judecată asupra conţinutului acestor tipărituri particulare* poate fi recunoscut numai aceluia care a îndeplinit condiţiile prealabile ale unei astfel de judecăţi. Şi, pentru majoritatea acestor tipărituri, această condiţie este cel puţin cunoaşterea antroposofică a omului, a Cosmosului, în măsura în care fiinţa sa este expusă în antroposofie, şi a ceea ce se găseşte drept "istorie antroposofică" în comunicările primite din lumea spirituală.

Corecturi

EDIŢIA OPERELOR COMPLETE ALE LUI RUDOLF STEINER

Alcătuită după: Rudolf Steiner – Opera literară şi artistică.
O privire de ansamblu bibliografică
(Numărul bibliografic, *cursiv* în paranteze)

A. SCRIERI

I. Opere (GA1-28)

Scrierile goetheene de ştiinţe ale naturii, editate şi comentate de R. Steiner, 5 volume, 1883-97, ediţie nouă 1975 (*GA 1a-e*); ediţie separată a Introducerilor, 1925 (*GA 1*)
Linii fundamentale ale unei teorii a cunoaşterii în concepţia goetheană despre lume,1886 (*GA 2*)
Adevăr şi ştiinţă. Preludiul unei „Filosofii a libertăţii", 1892 (*GA 3*)
Filosofia libertăţii. Trăsături fundamentale ale unei concepţii moderne despre lume, 1894 (*GA 4*)
Friedrich Nietzsche, un luptător împotriva timpului său, 1895 (*GA 5*)
Concepţia despre lume a lui Goethe, 1897 (*GA 6*)
Concepţia despre lume a lui Goethe, 1897 (*GA 6*)
Mistica la începuturile vieţii spirituale contemporane şi legătura ei cu concepţia modernă despre lume, 1901 (*GA 7*)
Creştinismul ca fapt mistic şi misteriile Antichităţii, 1902 (*GA 8*)
Teosofie. Introducere în cunoaşterea suprasensibilă a lumii şi menirea omului, 1904 (GA 9)
Cum se dobândesc cunoştinţe despre lumile superioare? 1904-05 (*GA 10*)
Din Cronica Akasha, 1904-08 (*GA 11*)
Treptele cunoaşterii superioare, 1905-08 (*GA 12*)
Ştiinţa ocultă în rezumat, 1910 (*GA 13*)
Patru drame-misterii, 1910-13 (*GA 14*)
Conducerea spirituală a omului şi a omenirii, 1911 (*GA 15*)
Calendar sufletesc antroposofic, 1912 (în *GA 40*)
Un drum către cunoaşterea de sine a omului, 1912 (*GA 16*)
Pragul lumii spirituale, 1913 (*GA 17*)
Enigmele filozofiei – O expunere schiţată a istoriei acestora, 1914 (*GA 18*)
Despre enigma omenească, 1916 (*GA 20*)
Despre enigme sufleteşti, 1917 (*GA 21*)
Spiritualitatea lui Goethe manifestată în „Faust" şi în basmul „Despre Şarpele verde şi frumoasa floare de crin", 1918 (*GA 22*)
Puncte centrale ale problemei sociale în necesităţile vieţii prezente şi din viitor, 1919 (*GA 23*)
Articole asupra structurii tripartite a organismului social şi asupra situaţiei momentului, 1915-21 (*GA 24*)
Cosmologie, religie şi filosofie, 1922 (*GA 25*)
Teze antroposofice, 1924-25 (*GA 26*)
Fundamente pentru extinderea artei vindecării pe baza cunoştinţelor ştiinţei spirituale, 1925. De Dr. Rudolf Steiner şi Dr. med. Ita Wegman (*GA 27*)
Viaţa mea, 1923-25 (*GA 28*)

II. Articole (GA 29-37)

Articole referitoare la dramaturgie 1889-1901 (*GA 29*)
Fundamente metodice ale antroposofiei 1884-1901 (*GA 30*)
Articole referitoare la cultură şi istorie 1887-1901 (*GA 31*)
Articole referitoare la literatură 1886-1902 (*GA 32*)
Biografii şi schiţe biografice 1894-1905 (*GA 33*)
Articole din „Lucifer-Gnosis" 1903-1908 (*GA 34*)
Filosofie şi antroposofie 1904-1918 (*GA 35*)
Articole din „Das Goetheanum" 1921-1925 (*GA 36*)

III. Publicaţii postume (GA 38-50)

Scrisori – Maxime – Prelucrări pentru scenă – Schiţe pentru cele patru drame-misterii 1910-1913 – Antroposofie. Un fragment din anul 1910 – Schiţe şi fragmente – Din carnetele de note şi de pe foi separate – (*GA 38-47*)

B. CONFERINŢE

B.I. Conferinţe publice (GA 51-89)

Cicluri de conferinţe publice la Berlin, 1903/1904 până în 1917/18 (*GA 51-67*)
Cicluri de conferinţe şi cursuri la şcoli superioare, în alte locuri din Europa 1906-1924 (*GA 68-84*)

B.II. Conferinţe ţinute în faţa membrilor Societăţii Antroposofice (90-270)

Conferinţe şi cicluri de conferinţe cu conţinut general-antroposofic – Christologie şi comentarii ale Evangheliilor – Cunoaşterea spiritual-ştiinţifică a omului – Istorie cosmică şi istorie umană – Fundalul spiritual al problemei sociale – Omul în legătura sa cu Cosmosul – Consideraţii asupra karmei – (*GA 91-244*)
Conferinţe şi scrieri referitoare la istoria mişcării antroposofice şi a Societăţii Antroposofice (*GA 251-263*)

B.III. Conferinţe şi cursuri asupra unor domenii particulare ale vieţii (GA 271-354)

Conferinţe despre artă: Arta în general – Euritmie – Arta vorbirii şi arta dramatică – Muzică – Arte plastice – Istoria artei (*GA 271-292*)
Conferinţe referitoare la educaţie (*GA 293-311*)
Conferinţe referitoare la medicină (*GA 312-319*)
Conferinţe referitoare la ştiinţele naturii (*GA 320-327*)
Conferinţe referitoare la viaţa socială şi tripartiţia organismului social (*GA 328-341*)
Conferinţe pentru preoţii comunităţii creştine (*GA 342-346*)
Conferinţe pentru muncitorii care lucrau la construcţia Goetheanumului (*GA 347-354*)

C. OPERA ARTISTICĂ

Reproduceri ale schiţelor grafice şi a celor pictate de Rudolf Steiner, în albume sau foi separate: Schiţe pentru pictura primului Goetheanum – Schiţe pentru exersarea picturii – Placate cu programul reprezentaţiilor de euritmie – Forme pentru euritmie – Schiţe pentru figurile de euritmie – Desene la tablă din timpul conferinţelor, ş. a. *(GA K 12-58)*

Fiecare volum poate fi obţinut separat.
Volumele din Operele Complete sunt alcătuite unitar în cadrul fiecărei grupe.